

CARACTERÍSTICAS DE LA PRÁCTICA DE AULA DE UNA MAESTRA DE UNA
ESCUELA PÚBLICA EN EL MUNICIPIO DE CALARCÁ, QUINDÍO

Teresa Ramírez Sánchez

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

Pereira

2017

CARACTERÍSTICAS DE LA PRÁCTICA DE AULA DE UNA MAESTRA DE UNA
ESCUELA PÚBLICA EN EL MUNICIPIO DE CALARCÁ, QUINDÍO

Teresa Ramírez Sánchez

Trabajo para optar al título de Magister en educación

Asesora: Magister Luz Stella Montoya

Universidad Tecnológica de Pereira

Facultad de Ciencias de la Educación

Maestría en Educación

Pereira

2017

Nota de aceptación

Director de Tesis

Jurado 1

Jurado 2

Pereira, ____ de _____ del 2017

Dedicatoria

A mi hijo Ricardo, por su apoyo y colaboración en el desarrollo del proceso del presente trabajo. A mi hermana. A mi tía Pastora, por su comprensión, paciencia y apoyo, por el tiempo que no fue posible dedicarle para la culminación de este proyecto. A mi abuela por haber sembrado en mí la semilla del interés por salir adelante.

Agradecimientos

Agradecimiento a la vida en cabeza de un ser todopoderoso, Dios, en quien aprendí a creer desde la infancia por la oportunidad de vida para llevar a cabo mis proyectos terrenales. A la Universidad Tecnológica de Pereira por sus políticas de incentivos como la Beca Roa. A los maestros y maestras que durante el período de la Licenciatura en Español y Literatura y de los seminarios de la maestría en Educación aportaron sus destrezas en la transformación de la labor docente. A mi compañera de estudio en la maestría María Eugenia Melo Gómez quien aceptó ser investigada. A mi asesora Luz Stella Montoya Alzate por su proceso orientador.

A mis padres por darme la vida. A mis compañeros de aula por permitirme aprender de ellos a ser mejor ser humano.

Tabla de contenido

Introducción	10
1. Planteamiento y justificación del problema.....	11
2. Objetivos.....	25
2.1 General	25
2.2 Específicos	25
3. Marco Teórico	26
3.1 Práctica.....	28
3.2 Modelos o tendencias pedagógicas	38
3.3 Marco contextual.....	55
4. Metodología.....	56
4.1 Tipo de investigación	56
4.2 Diseño.....	56
4.3 Unidad de análisis y de trabajo	57
4.4 Técnicas e instrumentos para la recolección de la información.....	57
4.5 Procedimiento.....	58
5. Análisis e interpretación de resultados	60
6. Conclusiones.....	70
7. Recomendaciones	74
Bibliografía	78

Anexos	87
--------------	----

Resumen

Este trabajo de investigación tiene como objetivo principal, identificar las características de la práctica de aula de una maestra de una escuela pública en el municipio de Calarcá, Quindío, Colombia. Es una investigación de enfoque cualitativo, de tipo descriptivo, en la que se empleó el estudio de caso único como instrumento de recolección de la información, acudiendo a una videograbación y como técnica la observación no participante. Después de analizar los datos recogidos de la práctica de aula de la maestra, se evidencia que en su trabajo se mezclan varios modelos pedagógicos, y que la mayor parte de sus prácticas de aula se acogen a los supuestos del constructivismo. Lo que evidencia el estudio, es que se debe seguir investigando sobre el tema actitudinal para que los maestros continúen cualificando su trabajo dentro del aula.

Palabras clave: enseñanza, modelo pedagógico, práctica de aula.

Abstrac

This work of investigation has as principal objective, identify the characteristics of the practice in classroom of the teacher in a public school in municipality Calarcá, Quindío, Colombia. Is an investigation of quality focus, of descriptive type, using the study of unique case as instrument of recollection of information with a videotape and as technique the observation not participle.

After analyze the data's picted up of the practice in classroom of the teacher was evident that in her work are mixing several pedagogy models and the most of hers practices in classroom are the suppose end of constructivism. The evidence of the investigation is that we must continue investigating over the theme for the teachers continuing qualiting theirs work in the classroom.

Key words: teaching, pedagogical model, classroom practice.

Introducción

Las tendencias en las investigaciones sobre los procesos educativos demuestran que se está dando especial importancia a las didácticas y a las prácticas de aula, debido a que la actuación del maestro dentro del aula de clase influye directamente en el proceso de enseñanza aprendizaje, en la calidad de la educación pero, sobre todo, en la formación integral de los estudiantes.

Acogiéndose a dichas tendencias, la presente investigación se orienta a identificar las características de la práctica de aula de una maestra de la Institución Educativa General Santander en el municipio de Calarcá, Quindío, con un grupo de grado 6° de básica secundaria, en cuyo proceso se aplicó un enfoque cualitativo, de tipo descriptivo, en el que se recolectó la información por medio del estudio de caso único.

La presentación del trabajo se divide en siete partes o componentes. En la primera se presenta el Planteamiento y justificación del problema, dentro de la cual se incluye una breve explicación de los antecedentes del trabajo y se formula la pregunta de investigación. En la segunda parte se encuentran los Objetivos centrados en caracterizar la práctica de aula de una maestra, cuyas acciones dentro del aula constituyen una práctica de aula o práctica docente.

El marco teórico es la tercera parte del documento, donde desde la perspectiva de varios autores se define lo que es una práctica de aula y se revisan los modelos pedagógicos existentes, a la luz del análisis que de ellos realizan varios teóricos como Zabala (2000), Coll, et al. (1993), Flórez (1994), Schön (1992) Perrenoud (2004), Zeichner (2011) y Armento (1991), entre otros. Esto con el fin de describir la metodología que usa la maestra al ejecutar la práctica de aula, cuál es el

manejo que da a los contenidos, es decir, qué estrategias emplea para conseguir que el nuevo conocimiento se integre al proceso cognitivo del estudiante.

La metodología utilizada constituye el cuarto punto desarrollado en este documento que, como ya se mencionó, corresponde a una investigación de carácter cualitativo, específicamente a un estudio de caso en el que las acciones que realiza la maestra son el objeto de estudio, buscando encontrar en qué modelo pedagógico encajan sus actos. En el quinto segmento se expone el análisis de los resultados, partiendo de lo observado en la videograbación de cuatro sesiones de clase de la maestra objeto de estudio, apoyando el análisis con evidencias derivadas de la observación no participante.

Las Conclusiones se presentan como sexta parte del trabajo, y en ellas se puede observar cómo, a partir de la caracterización de las prácticas de aula de una maestra, el modelo pedagógico que predomina en ellas es la fusión entre tradicionalismo y el socio constructivismo, aunque retoma algunos principios de los otros modelos expuestos. Finalmente, las Recomendaciones se ofrecen en la última parte del documento, y en ellas se expresa la necesidad de continuar con las investigaciones sobre las didácticas que emplean los maestros en sus prácticas de aula, pues ello contribuirá a mejorar dichas prácticas y, por consiguiente, a elevar el nivel de formación de los docentes, a formar de manera integral a los estudiantes desde el trabajo reflexivo del maestro, lo cual se traduce en mejores procesos de enseñanza aprendizaje y mayor calidad de la educación.

1. Planteamiento y justificación del problema

Dentro de esta parte del documento se resumen los siguientes componentes del estudio: planeamiento, justificación, estudios e investigaciones sobre el tema y formulación de la pregunta de investigación.

Para empezar, resulta evidente que las prácticas educativas de los docentes en el aula vienen siendo tema de estudio e investigación por parte de los mismos docentes, de los académicos y pedagogos, buscando mejorar la calidad de la educación y adaptarla a los cambios sociales, culturales y tecnológicos que se registran en el mundo actual. Estos trabajos evidencian la necesidad de adoptar acciones concretas para la ejecución de políticas que garanticen una mayor inversión en recursos educativos que favorezcan el trabajo de los educadores y, por lo tanto, la formación integral de los estudiantes, en las que el compromiso del sector gubernamental y de las instituciones le otorguen a las prácticas en el aula la importancia que tienen en la educación de calidad.

En lo que respecta a las acciones que el maestro realiza dentro del aula, la educación actual exige que estas se transformen para que conduzcan a un aprendizaje significativo, para que los estudiantes asimilen la información pero también para que sean capaces de construir su propio conocimiento. Es decir, el ejercicio del maestro dentro del aula debe conducir a formar en los niños y jóvenes las habilidades necesarias para que, mediante un proceso de enseñanza aprendizaje, sean capaces de apropiarse del conocimiento, de entender su realidad y de convertirse en seres críticos frente a la misma.

Si este es el sentido del trabajo dentro del aula de clase, se requiere entonces que las prácticas se transformen y que el maestro asuma su labor profesional planeando cada una de las estrategias

que aplica con los estudiantes, teniendo en cuenta su capacidad cognitiva y las representaciones mentales que dejan en él los conocimientos transmitidos o elaborados en cada sesión de clase.

Es preciso resaltar que el espacio reconocido socialmente para llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje es el aula de clase, donde maestros y estudiantes comparten acciones para la apropiación de los contenidos de cada área. En este proceso se pueden identificar los aciertos y dificultades de los maestros para lograr los objetivos de su práctica, cuando los estudiantes no logran asimilar el conocimiento, cuando no encuentran las formas de buscarlo y construirlo, y cuando no entienden el sentido del mismo.

En este sentido, cualificar la práctica de aula ha sido el tema central de diferentes propuestas investigativas, como se verá más adelante, pero los antecedentes sobre el interés por indagar alrededor de las prácticas docentes se encuentran inicialmente en las preocupaciones de organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2005), quien en sus políticas enfatiza sobre la necesidad de que el sujeto social aprenda a conocer, a hacer, a vivir juntos y a ser. Determinantes que se adquieren en el día a día en el aula con la intermediación de las acciones ejecutadas durante la práctica docente.

Se considera entonces que la calidad de lo que el estudiante aprende, de sus relaciones interpersonales y de su formación como persona, depende en gran medida de lo que sucede dentro del aula de clase. De ahí la importancia de la planeación que hace el maestro de cada una de las actividades que realiza, teniendo en cuenta no solo el nivel cognitivo de sus estudiantes, sino también la adecuación de los modelos pedagógicos, de las didácticas, de los contenidos y del contexto que rodea a los niños y jóvenes, para cualificar la educación que brinda en sus clases: “La importancia de la educación de buena calidad se reafirmó de manera

muy resuelta como prioridad de la Unesco en la mesa redonda de Ministros sobre la calidad de la educación que se sostuvo en París en el año 2003” (UNESCO, 2005, p. 5).

Por otro lado, la organización de Derechos Humanos a nivel mundial, propone incluir dentro de las prácticas docentes acciones que permitan mejorar la formación humana de los estudiantes, con el fin de crear conciencia sobre la importancia de la convivencia social y el respeto por los derechos de los otros. En tal sentido, sugiere que dentro de las sesiones de clase se tenga en cuenta la enseñanza de los derechos humanos y se busque la práctica de los mismos dentro de las instituciones.

Sobre esta propuesta, López Dawson (2013) afirma que “[...] es más bien una invitación a hacer pequeños cambios en nuestras prácticas habituales” (p. 7). Desde esta perspectiva, puede decirse que las prácticas docentes son el torrente sanguíneo de la educación, pues a través de ellas corre la formación en las primeras etapas de un sujeto social, cualquiera que sea su cultura. Ellas son las columnas sobre las que reposa la construcción del conocimiento, al mismo tiempo que el desarrollo del proceso evolutivo del individuo como sujeto social. De ahí que las prácticas de aula se consideren fundamentales en la formación integral del estudiante, y que su día a día sea el pilar en la construcción de una sociedad basada en el conocimiento y el respeto por sí mismo y por el otro.

Aquí se destaca la importancia de las observaciones que hace el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, (2002, p. 9), sobre la relevancia de la construcción del sujeto social al interior del aula, cuando dice que en su ejercicio va a las escuelas a brindar material que promueva la reflexión sobre temas como el respeto, la protección y la efectivización de los derechos de los niños y de los ciudadanos en general.

Se plantea así que una educación de calidad requiere de prácticas de aula de calidad, afirmación que lleva a comprender la problemática que hoy se observa sobre la calidad de dichas prácticas, y cuyo valor debe ser socializado mediante el trabajo de los maestros. Para que esa calidad requerida en las prácticas docentes sea visible, es preciso investigar las características que ellas poseen y analizarlas. Así, al describirlas y entender cómo funcionan, se podrá avanzar en la realización de cambios que se amolden a las necesidades reales de maestros, estudiantes y de la educación. Es decir, que indagar por esas prácticas significa: “Encontrar nuevos sentidos que orienten la formación de los alumnos” (UNICEF, 2002, pp. 38-39).

Con relación a lo expuesto anteriormente, se observa que las prácticas educativas han sido una preocupación general en el plano institucional de los diferentes países, cuando se habla de formación de sujeto social. En la literatura argentina, Grabina et al. (2010), en su trabajo: “Formando (nos): Rupturas y aprendizaje”, señalan la importancia de aprender desde el hacer y comparten las experiencias de prácticas de aula de varios docentes, en las cuales se busca la innovación por medio de la socialización de los hechos. El fin del trabajo es reflexionar sobre las actividades y los actores que en ellas intervienen. Los resultados obtenidos indican la importancia de pensar cómo resignificar la función docente, de movilizar las preconcepciones y desandar las ideas de lo que es una práctica de aula, para empezar a construir nuevas formas que recuperen la compleja realidad del aula como espacio de aprendizaje.

De igual manera, las indagaciones sobre prácticas educativas arrojan trabajos que son pilares para la comprensión de su papel en la educación, como el proyecto de Rivera González (2013), de la Universidad Autónoma del estado de México: “Revisión de la praxis educativa. Estudio de casos: San Luis de Potosí, Los Mochis y República Dominicana”, realizado en la Escuela de educación básica en República Dominicana y en La Casa y Taller Montessori en San Luis de

Potosí, México, ya que permite puntualizar la investigación para obtener resultados relevantes en este campo: “Al hacer mención a la educación, necesariamente hay que referirse a la práctica educativa y a los diferentes elementos que están involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje como los estudiantes, la familia y el ambiente social que lo rodea” (p. 3).

En el ámbito científico de la investigación cualitativa, el contexto es un componente esencial a la hora de evaluar los resultados de las prácticas de aula, la cultura, las representaciones sociales de lo que es educación y su aplicación en la sociedad del contexto que se observa. En las conclusiones, Rivera González argumenta: “La práctica educativa debe ser analizada desde tres niveles de profundidad que nos lleven a su explicación y definición; para ello es indispensable tener claros los conceptos pedagógicos que nos ayuden a interpretar correctamente los hechos dentro del salón de clase” (p. 265). Con ello, el autor destaca que la teoría del cambio y la transformación de las prácticas de aula ya tienen raíces y fundamentos para trabajar en la meta del moldeamiento efectivo, encaminado hacia la eficiente y eficaz realización de la práctica docente.

De otra parte, la investigación realizada por Sánchez (2009), “¿Qué es práctica educativa?”, en el estado de Jalisco (México), describe las dimensiones de la práctica docente y enfatiza sobre la forma en que impera la continuidad del modelo tradicional al socializar los contenidos dentro del aula de clase. También, Sánchez detecta que los patrones de formación se dejan ver en el aula en los momentos decisivos. Esto para corroborar la importancia de la formación del sujeto social que realiza las actividades con las cuales se estructuran las prácticas de aula.

Otro antecedente, en Galicia, España, llama la atención sobre el trabajo investigativo realizado sobre las prácticas en el área de las ciencias sociales, por Cabaleiro (2013): “Análisis y

mejora de la práctica docente: la Segunda Guerra Mundial en 4º curso de ESO. Un estudio de caso”, adscrito a la Universidad de Santiago de Compostela, en el instituto de educación secundaria Eduardo Pondal, con un grupo de 4º curso de educación secundaria. El objetivo del estudio fue el de: “Valorar la posibilidad de diseñar una propuesta de enseñanza alternativa de las ciencias sociales (p. 2)”. En el asunto de las prácticas de aula, la autora involucra el tema de lo acertado o no del diseño de la maya curricular y afirma que: “En los centros de enseñanza predomina una práctica docente caracterizada por la presencia de enfoques obsoletos y tradicionales. Entre estos enfoques podemos destacar el dicotómico, el "heroicista" o el dogmatismo, que proponen prototipos de comportamiento que puedan servir de ejemplo ciudadano” (p. 3).

A nivel nacional, también en Colombia se ha procurado intervenir y transformar la praxis docente al elaborar, ejecutar y evaluar propuestas investigativas para la enseñanza y el aprendizaje en las diferentes áreas del conocimiento, y es así como las prácticas educativas hacen parte del eje central de la normatividad colombiana, lo que puede observarse en los objetivos trazados en la Ley General de Educación del Ministerio de Educación Nacional (MEN), (1994), donde se establecen los trece fines de la educación. Así, el decreto 1860 en su artículo 36 dice: “La enseñanza prevista en el artículo 14 de la Ley 115 de 1994, se cumplirá bajo la modalidad de proyectos pedagógicos”. A su vez, en el documento guía para la gestión de buenas prácticas, el MEN (2007) considera que para mejorar el nivel de la educación se pueden observar las experiencias de otros: “Se pueden analizar las experiencias de otros o de sí mismos, potenciando lo que saben hacer bien” (p. 2).

Las investigaciones citadas con anterioridad y los requerimientos del MEN, evidencian la necesidad de ahondar en los detalles que cualifican la práctica de aula, analizar paso a paso las

tareas que se cumplen en una sesión de clase, los recursos que se emplean, la didáctica que se aplica y la planeación que hace el docente de su práctica en el aula: “Una buena práctica es aquella que, además de las características mencionadas, busca mejorar la cobertura, la calidad, la eficiencia y la equidad de la educación” (MEN, 2007, p. 2).

Acogiendo las consideraciones expresadas en los documentos del MEN, estudios realizados en la Universidad Industrial de Santander y en la Universidad Pontificia Bolivariana de Bucaramanga, por Beltrán, Quijano y Villamizar (2008), y Moreno, Rodríguez, Torres, Mendoza y Vélez: “Concepciones y prácticas pedagógicas de los profesores que enseñan ciencias naturales y ciencias humanas en programas de ingeniería de dos universidades colombianas”, sobre el tema de las prácticas docentes, ofrecen como parte de los hallazgos que estas son una manifestación directa del quehacer educativo, que están presentes en las actuaciones durante el proceso de enseñanza aprendizaje y hacen parte de su complejo entramado. Además, señalan que el ejercicio de las nuevas generaciones de maestros está permeado aún por las prácticas tradiciones en el aula: “Como lo dice el enfoque artesanal, la labor docente queda sintetizada a una repetición de ideas” (p. 71).

Asimismo, Fitzgerald y Camargo trabajan en el 2016: “Las prácticas de gestión que promueven el desarrollo del pensamiento crítico. Un estudio de caso”, con el fin de analizar las prácticas en una institución educativa de Bogotá. Hallaron que las relaciones en la gestión pedagógica con el entorno y el direccionamiento institucional realmente ayudan a la activación del pensamiento crítico. Es decir, cómo se enfocan acciones humanas estratégicas para mejorar los procesos y lograr este propósito, para formar estudiantes capaces de pensar críticamente no solamente sobre contenidos académicos sino también sobre problemas de la vida diaria: “El tercer elemento micro es el que se centra en las prácticas del docente frente al desarrollo del

pensamiento crítico y las estrategias que asume para tal fin (p. 80). El estudio también plantea que:

Las prácticas de gestión académica son la expresión fehaciente del trabajo colectivo en las acciones estructuradas del aula donde la relación docente-estudiantes y estudiante con sus semejantes interactúan dinámicamente desde sus subjetividades, sus conocimientos, sus creencias y sus perspectivas, logrando un entorno y un proceso de transformación de las formas de actuar y de pensar desde el colectivo (Fitzgerald y Camargo, 2016, p. 81).

Otra investigación es la realizada por Gutiérrez de la universidad Javeriana en Bogotá (2013), quien analiza: “Los lenguajes no verbales utilizados por el docente en el aula. Una caracterización de dos prácticas de enseñanza de segundo ciclo en Colombia e Inglaterra”, la cual considera que: “Los docentes por medio de este estudio podrán llegar a verse identificados con lo que hacen otros pares, pero más allá de comparaciones simples, tendrán la posibilidad de conocer un procedimiento en el aula para que puedan llegar a cualificar sus prácticas a partir de sus mismas observaciones y reflexiones” (p. 90). El trabajo concluye que en las prácticas de aula o prácticas docentes, el componente trascendental es el maestro o maestra.

En el trabajo de Buitrago y Vega, “Características de las prácticas para la enseñanza de la lectura en las aulas de clase de los colegios Colombo Florida Bilingüe y San Bartolomé la Merced”, en Bogotá, llevado a cabo en el año 2009, las autoras se propusieron observar y caracterizar las prácticas de enseñanza de la lectura, con el fin de determinar cuál es el rol docente que se viene presentando y cuál es su incidencia en la forma en que el estudiante asume y construye su proceso lector, porque “muy pocas veces se logra describir qué ocurre alrededor de las prácticas de enseñanza de la lectura en el aula y por qué la mayoría de los maestros

llegamos a expresar que los estudiantes no saben leer” (p. 5). En las conclusiones, el estudio considera que:

Observar y describir las prácticas de enseñanza de la lectura en el aula ha permitido develar una serie de implicaciones respecto a la forma en que la representación del maestro y cómo desarrolla su clase, en las diferentes áreas, llega a incidir en la postura que sus estudiantes aprenden y constituyen frente a su proceso lector (p. 240).

Como puede verse, en las prácticas de aula el maestro se concibe como parte del eje central de su componente: maestro, estudiante, contenido, un triángulo que debe ser construido desde la mediación del trabajo en el aula.

En otra perspectiva pero teniendo en cuenta también las prácticas docentes o prácticas de aula, Fortich, Oramas, Pinzón, y Azucena (2015) realizan el trabajo titulado: “Funciones de las prácticas orales en el aula a partir de la interacción docente en dos instituciones distritales de la ciudad de Bogotá grados transición y primero”. En sus conclusiones expresan:

La investigación realizada nutrió de manera significativa la práctica docente. La posibilidad de planificar lo que se hace, de evaluar, de mirarse, encontrar aciertos y desaciertos, de hacer de la enseñanza del lenguaje oral en el aula un aspecto esencial para la construcción de aprendizajes que se consolidan desde lo colectivo, se constituye en una perspectiva para mirar nuevas posibilidades en el quehacer cotidiano y un punto de partida esencial de reflexión en la transformación del quehacer en el aula (p. 105).

En lo regional, el trabajo de investigación titulado: “Comprensión de las prácticas educativas que median la convivencia escolar. Institución educativa Augusto Zuluaga Patiño y Fundación Universitaria del Área Andina de la ciudad de Pereira”, realizado por Céspedes y López (2013),

concluye que la práctica educativa tradicional continúa siendo el eje del trabajo del docente en el aula, a pesar de que se tiene el conocimiento sobre la necesidad de que exista el diálogo como parte de la mediación democrática en las prácticas de aula. Otra de sus conclusiones habla sobre la importancia de concientizar al docente acerca del tema de la planeación y la ejecución de estrategias en el aula, pues se presentan abismos para llevar los contenidos a un plano que permita mayor significación en el estudiante. Sus recomendaciones se refieren al hecho de que las investigaciones se empleen como herramientas que trasciendan la descripción.

La investigación de Céspedes y López expresa que no es suficiente con describir lo que pasa en el aula en medio de las prácticas docentes, que se debe profundizar en la caracterización para hallar no solo qué distingue una práctica de las otras, sino aquellos atributos que emergen y sobresalen desde los datos, la metodología usada para analizarlos, con el propósito de saber si realmente con ellos se puede hallar un elemento, una situación o un punto de partida que permita el verdadero moldeamiento en ellas, en las prácticas de aula. Puntualizan que el análisis del rol que desempeña cada elemento dentro de la práctica de aula, como el rol del maestro, del estudiante, y la metodología empleada, puede llevar a cambiar las formas de llevar a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje.

De igual manera, en los trabajos realizados por estudiantes y maestros en varios planos educativos, en la Universidad Tecnológica de Pereira, se encuentran investigaciones llevadas a cabo durante su experiencia pedagógica, como “La formación docente en las prácticas educativas” de Gutiérrez y Buitrago (2009), quienes desarrollan estudios sobre la argumentación, los enfoques del sentido común, de la ciencia aplicada, enfoque práctico y el sentido crítico. Consideran las autoras que la práctica de aula para el estudiante, cualquiera que sea su calidad de alumno en el salón de clase de una institución de primaria, secundaria o universitaria, se

encuentra enfrentada a la misma problemática del desarrollo de las actividades en el recinto donde recibe la orientación, con respecto a la socialización de los contenidos conceptuales de determinada disciplina y del enfoque utilizado para ofrecer la información. Por tanto, se propone potenciar las prácticas educativas desde una visión crítica, desde su hacer pedagógico orientado hacia la autonomía reflexiva.

Gutiérrez y Buitrago definen la autonomía reflexiva como el examen minucioso realizado a posteriori sobre unos hechos sucedidos en el aula en momentos en que el horario, las notas, las diversas situaciones que se presentan entre los estudiantes, aspectos a los que debe prestar atención el maestro, pueden ser analizados a través de la investigación de la práctica de aula por medio de la retroalimentación del mismo maestro, en una observación propia de sus acciones siempre y cuando se haga con intención de auto moldeamiento.

En el sentido de la anterior investigación, Schön (1983) considera que el camino para potenciar las prácticas de aula puede proyectarse desde la orientación profesional en la formación de formadores, puesto que la toma de decisiones se realiza en el aula con la certeza que ofrece el conocimiento de contenidos adquiridos durante el proceso formativo y la habilidad alcanzada en la práctica del día a día. Es decir, que cuando el docente asume su práctica profesional de una manera reflexiva, va construyendo conocimientos con la solución de problemas que encuentra en su cotidianidad dentro del aula; es entonces, la construcción de un conocimiento desde las acciones, desde la experiencia, que le permitirá tomar decisiones empleando estrategias y metodologías innovadoras.

También, el estudio de Gutiérrez y Buitrago muestra cómo la práctica tradicional sigue apareciendo en las prácticas de aula, y se une ese hallazgo a otras evidencias de investigaciones

anteriores sobre tales prácticas, señalando que es relevante encontrar qué y cómo realizar un moldeamiento en ellas. Por esta razón, la investigación sobre el tema, dicen, debe continuar y fortalecer la búsqueda enfocada hacia hallazgos que permitan una verdadera transformación de la práctica de aula, dando prioridad a la formación docente.

Por otra parte, sobre la construcción del concepto de la práctica de aula y los diferentes enfoques de ella, es positivo retomar el hecho de que en los trabajos indagados se encuentran puntos de convergencia al revisar las definiciones, concepciones, formas de llamarla e imaginarios de lo que significa. En esta dirección, Flórez (1994, p. 174) habla de prácticas educativas.

Es importante entender que existe ambigüedad en el registro de las concepciones que ofrece la historia acerca del estudio de los procesos de enseñanza – aprendizaje, pero también, que emergen con el paso del tiempo conceptos y estudios que intentan diferenciar cada una de estas definiciones expresadas por los teóricos en sus discursos. Así, las investigaciones denominan de diferente manera el quehacer del docente dentro del aula: práctica pedagógica, práctica educativa, práctica de aula, práctica docente, práctica reflexiva; desde los trabajos de teóricos como Zabala (2000), Coll, Martín, Mauri, Miras, Onrubia y Solé (1993), Flórez (1994), Schön (1992) y Perrenoud (2004), entre otros, se asume la definición de práctica de aula y de práctica docente como la más precisa, es decir, centrada en las acciones que se llevan a cabo en el aula.

En esta parte del presente documento, se precisa que con el desarrollo de este estudio se busca lograr aportes significativos que brinden información suficiente para realizar un trabajo técnico sobre la ejecución de la práctica de aula, con el fin de que en el proceso de enseñanza

aprendizaje en general, se beneficien los docentes al encontrar cómo optimizar la calidad de las acciones ejecutadas en clase.

Por lo tanto, se analizan los datos que arroje la investigación de las prácticas de aula y se describe el trabajo que una maestra realiza en la cotidianidad, con la tarea de socializar el tema del área en la cual ha ido introduciendo mejoras con el paso de cada clase. Pero también se proyecta ir más allá de concluir que el tradicionalismo educativo continúa siendo el modelo empleado para impartir el conocimiento en el colectivo. En defensa de la disciplina, es necesario comprender que el ser humano precisa de alguna manera y en algunos momentos de la forma tradicional de enseñar, para alcanzar su desarrollo eficaz y efectivo, aun consigo mismo, según lo plantea Flórez (1994, p. 173): “La pedagogía tradicional no es descartable de plano”.

La discusión realizada en las páginas anteriores justifica la importancia de realizar la propuesta que se materializa al formular la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las características de la práctica de aula de una maestra de sexto grado de una escuela pública, la Institución Educativa General Santander del municipio de Calarcá, Quindío?

2. Objetivos

2.1 General

Caracterizar la práctica de aula de una maestra de sexto grado en una escuela pública, la Institución Educativa General Santander, del municipio de Calarcá, Quindío.

2.2 Específicos

- Identificar las características de la práctica de aula de una maestra en una escuela pública la Institución Educativa General Santander del municipio de Calarcá, Quindío.
- Describir las características de la práctica de aula de una maestra en una escuela pública la Institución Educativa General Santander del municipio de Calarcá, Quindío.
- Analizar las características de la práctica de aula de una maestra en una escuela pública la Institución Educativa General Santander del municipio de Calarcá, Quindío

3 Marco Teórico

En el presente apartado se encuentra una descripción de las diferentes miradas sobre las teorías surgidas alrededor del tema de las prácticas de aula, que son columnas del presente trabajo, y las vertientes de los modelos educativos donde los aportes corresponden a teóricos de trayectoria en el campo de la investigación en las diferentes áreas de la educación.

El camino investigativo de las prácticas de aula registra un recorrido por diversas etapas y ámbitos, observable en las menciones que hacen teóricos de la labor educativa como Zabala (2000), Coll, et al. (1993), Flórez (1994), Schön (1992) Perrenoud (2004), Zeichner (2011) y Armento (1991), entre otros. A estas miradas se suman los trabajos de investigación de estudiantes y maestros en formación en el área de la pedagogía, sobre los que se soporta esta pesquisa.

En el ámbito de las prácticas docentes, Armento, (1991) ve al maestro como: “La persona que toma decisiones y transforma el curriculum en situaciones complejas de aula”. Es decir, que es el docente, desde su práctica de aula, quien se asume como responsable de la aplicación del curriculum, pues de acuerdo con las características de sus estudiantes debe adoptar estrategias que lo lleven a generar un aprendizaje significativo, convirtiendo así lo establecido en el curriculum en una herramienta flexible, adaptable a las situaciones concretas que se le presentan dentro del salón del clase.

Por su parte, Coll, et al. (1993, p. 122), Desde la concepción constructivista, ofrece una explicación integradora sobre los procesos de enseñanza aprendizaje, al mismo tiempo que aporta criterios para analizarlos, planificarlos, implementarlos y evaluarlos, constituyéndose en

uno de los referentes obligados para hablar de las prácticas de aula, pues dentro de los supuestos que expone se encuentra la necesidad de planificar y retroalimentar las actividades que el maestro realiza con sus estudiantes.

Flórez (1994), a su vez, reflexiona sobre la naturaleza del conocimiento que va desde la propuesta de los pasos tradicionales (conocimiento común cotidiano -obstáculo-reflexión- afirmación) hasta las reflexiones de inspiración kantiana y popperiana. Esto para entender que los pasos recorridos en el proceso de enseñanza -aprendizaje conservan raíces con las cuales se reconstruyen conocimientos a medida que la tecnología y el mismo ser humano avanza en la búsqueda de la efectividad y eficacia de sí mismo.

Ahora, desde la mirada de Schön (1983), los mejores profesionales son aquellos cuya inteligencia y sabiduría van mucho más allá de lo que pueden expresar con palabras. Para afrontar los desafíos que provoca su trabajo, no basan sus conclusiones solo en fórmulas preconcebidas, sino que asumen con buenos resultados ese tipo de improvisación que solo se aprende en la práctica. Esta afirmación puede trasladarse al oficio del maestro, unido a lo que plantea Armento sobre la capacidad del docente para adaptar el curriculum a sus necesidades específicas dentro del aula de clase.

En cuanto a los planteamientos de Zabala (2000), este analiza la práctica educativa interesado en las relaciones interactivas en la clase, el papel del profesorado y del alumnado, la distribución del tiempo y la organización de los contenidos, las decisiones que el maestro debe tomar sobre estos, y otras cuestiones como la evaluación, que se relacionan en detalle con práctica de aula.

En cuanto a la formación del profesorado, Perrenoud (2004) profundiza en el tema exponiendo “cómo, mediante la práctica reflexiva del maestro, se puede conciliar la razón

científica con la razón práctica, el conocimiento de procesos universales con los saberes de la experiencia, la ética, la implicación y la eficacia” (p.133). Este autor considera fundamental la profesionalización del maestro como sujeto que ejecuta la práctica de aula.

De otro lado, Zeichner (2011) tiene la perspectiva de que la misión principal de la formación del profesorado y de los programas que para ello se establecen, es garantizar el éxito para todos los involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje. Manifiesta la necesidad de la cooperación, con el ánimo de que los resultados de todas las investigaciones se socialicen en aras de buscar avances significativos en la comprensión y práctica de los resultados encontrados en cada una de ellas, y que no se queden como esfuerzos aislados que no aportan mayores elementos para mejorar la calidad de la educación.

Ahora bien, con el interés de objetivizar el análisis de la palabra ‘práctica’ para comprender el concepto de práctica de aula, es pertinente incursionar inicialmente en su origen etimológico, realizar un análisis de los componentes que comprende cada dimensión, ya que relacionados entre sí permiten articular integralmente un solo concepto que implica múltiples interpretaciones.

3.1 Práctica

Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua (2015), se define la palabra ‘práctica’ como: Del latín tardío *practīcus* 'activo', 'que actúa', y este el griego *πρακτικός praktikós*; la forma femenina del latín tardío *practīce*, y este del griego *πρακτική praktikē*.

En la filosofía práctica, Aristóteles distingue la praxis (hacer algo) y la poiesis (construir algo), en relación con la acción del hombre. Se entiende entonces que un maestro, por ejemplo de biología, durante el año escolar explicita habitualmente el mismo tema de la misma área, con

los mismos conceptos científicos y eventualmente socializa los avances hallados por la ciencia en el aspecto que domina con destreza. Es decir, el maestro tradicionalmente hace, pero la práctica le exige construir, crear nuevas formas de relacionar a sus estudiantes con el conocimiento para lograr el aprendizaje significativo y no memorístico. En este sentido, García, Loredo y Carranza (2008) explican que la práctica educativa es una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y alumnos, y cuya intervención pedagógica se da antes y después de los procesos interactivos en el aula.

Con respecto a las aristas que conforman la práctica de aula, es importante comprender que el contexto social de cada individuo, tanto el del estudiante como el del docente, es un punto determinante en el proceso de enseñanza aprendizaje, y aunque no es el tema de la presente investigación, no se puede olvidar que es parte integral de lo que se ha conceptualizado como una práctica docente o práctica de aula. En su desarrollo se presentan por parte del maestro temas como las estrategias discursivas, que según Coll y Onrubia (2001): “Son formas de conversación intencionales y dirigidas a una meta, y muestran las peculiares reglas y obligaciones que rigen en el escenario institucional en que trabajan los maestros, el escenario del aula” (p. 24).

Sin embargo, el razonamiento seguido por varios sistemas educativos de lo que debe o no contener una práctica de aula provienen de las consideraciones que para ella se han establecido socialmente a través de los diferentes espacios de tiempo. Argumentan Coll y Onrubia (2001), que los aspectos que configuran la estructura de la práctica de aula son: parámetros institucionales, parámetros organizativos, tradiciones metodológicas, condiciones físicas existentes, posibilidades reales de los maestros, posibilidades reales de los medios. Y según

estos autores, debido a tales componentes, la práctica es: fluida, huida, difícil de limitar con coordenadas simples, compleja porque en ella se expresan múltiples factores que incluyen, además, ideas, valores y hábitos.

Desde la perspectiva de Zabala (2000), la práctica de aula se define por factores como: organización social, relaciones interactivas, forma de distribuir el tiempo y determinado uso de recursos didácticos. Por lo tanto, lo que sucede en el aula solo se puede descubrir mediante la interacción de los elementos que en ella intervienen, pues ninguno de ellos se presenta de forma aislada. Zabala también dice que “los procesos educativos son lo suficientemente complejos como para que no sea fácil reconocer los factores que la definen” (p. 14).

Con respecto a la actuación del maestro, Zabala se refiere a la planificación, aplicación y evaluación de las actividades dentro del aula como un método para mejorar cada vez más su práctica, y explica que en la planificación el docente debe contemplar la intención de su discurso, prever las posibles situaciones que se pueden presentar, contar con las expectativas de sus estudiantes y valorar los resultados de cada ejercicio que realice dentro del aula.

Zabala explica que en la misma práctica de aula se presenta por parte de los estudiantes la cooperación entre pares, según este autor, la organización de los grupos les permite optimizar el contenido de los aprendizajes. Como evidencia del aspecto social que prima en los eventos que lleva a cabo el individuo, la práctica de aula no es ajena a ellos y es utilizada esa “cooperación entre pares”, para realizar ayudas ajustadas en casos de requerir la nivelación de los estudiantes, trabajo que se lleva a cabo en el salón de clase, en los momentos centrales de la práctica de aula.

De acuerdo con la concepción de Zabala, la práctica de aula se refiere a actividades o tareas determinadas. Esta se concibe, en primer lugar, como la forma de agrupar y articular en

secuencias de actividades, por ejemplo, expositiva, por descubrimiento y por proyectos. En segundo lugar, incluye relaciones y situaciones comunicativas que permiten identificar unos papeles concretos para el maestro y para el estudiante, como son directivos, participativos y cooperativos.

Siguiendo con Zabala, explica que después de los pasos anteriores viene el agrupamiento u organización social en clase, aspecto que divide en tres conceptos: gran grupo, equipos fijos y grupos móviles. Adiciona como cuarto componente, la distribución del espacio y del tiempo, con los parámetros de rincones, talleres y aulas de área. En el quinto lugar ubica la organización de contenidos como disciplinar, interdisciplinar y globalizador. El autor discrimina el uso de materiales curriculares para clasificarlos en: libro de texto, enseñanza asistida por ordenador y fichas auto correctivas. Deja de último el tema de la evaluación y la clasifica en inicial, formativa y sumativa.

Ahora, desde la visión de Perrenoud (2004, pp. 10-11), el centro de la actividad del maestro es la práctica reflexiva, y aunque no ofrece un concepto sobre lo que es una práctica de aula, explica los aspectos que un profesional de la enseñanza debe poseer. Afirma que en situaciones de aula, el maestro o maestra elabora una solución sobre la marcha cada vez que aparece un problema diferente, generalmente bajo presión y sin conocer todos los datos que le permitan tomar una decisión sensata; según Perrenoud, el profesional debe poseer un saber amplio y académico, especializado y experto. No parte de cero, parte de teorías, métodos más probados, jurisprudencia, técnicas más válidas, experiencia y conocimientos avanzados.

La socialización se concibe desde la competencia profesional, como la capacidad de gestionar el desajuste entre el trabajo real y el prescrito (Perrenoud, 2004). Argumenta que la diferencia

entre prescrito y real depende de cada oficio, y visto desde las prácticas de aula, para el caso de esta investigación: “Algunos formadores se deben especializar en análisis de la práctica, estudio de casos, supervisión de períodos de prácticas y en seguimiento de equipos y proyectos para lograr que su trabajo de formadores sea a partir de la práctica” (p. 163).

Perrenoud, atraído por la interacción y democracia que debe asistir la práctica de aula, manifiesta: “Para partir de la práctica debe tomarse el tiempo necesario para escuchar relatos, justificaciones e itinerarios” (2004, p. 183). Consciente de la realidad social, dice: “La evolución de problemas sociales no cambia de inmediato las prácticas pedagógicas” (p. 183).

Como se desprende de sus postulados, las ideas de Perrenoud se basan en la profesionalización del arte de enseñar y las competencias del maestro; diferencia explícitamente entre oficio y profesión, dando a la tarea del proceso enseñanza aprendizaje la connotación de profesión. Sostiene que la profesionalización del oficio de enseñar debe ser deseada para que se llegue a su evolución y que todas las profesiones son oficios, pero no todos los oficios son profesiones (2004, p.10). Sus planteamientos se acercan a los de Schön (1983): “Cómo piensan los profesionales cuando actúan”, al referirse al papel del maestro en las acciones de la práctica de aula, ajustada a la concepción de la práctica reflexiva: “Un sentimiento de fracaso, impotencia, incomodidad o sufrimiento desencadena una reflexión espontánea en todo ser humano, por lo tanto, también en el profesional. Pero este último reflexiona también cuando se siente bien” (p. 191).

Sobre la práctica de aula, Perrenoud (2004) plantea que cuando se parte de la práctica se sabe dónde inicia un proceso y se genera la posibilidad de expresar las representaciones que este produce en la mente de cada miembro del grupo, así como la de compartir su forma de hacer las

tareas. Además, dice, una práctica de aula, desde las representaciones mentales de la sociedad, no parece tener cambios sustanciales, y eso también significa que los cambios deben surgir desde la rebelión en los procesos mentales de los integrantes de una sociedad. Es decir, que el maestro mismo debe empezar por cambiar su concepción de práctica de aula cuando observa que su actuar no conduce a los objetivos deseados.

El trabajo de Perrenoud define la práctica de aula registrando algunas de sus características, basándose en el papel que desempeña el maestro dentro del aula en el momento de llevar a cabo su labor: “[...] lo que hacen estos elementos es más bien trazar algunos rasgos constitutivos de un paradigma [...]” (2004, p. 128). El docente en su ejercicio, establece unas redes de comunicación y de relaciones interpersonales complejas que condicionan su labor en un entramado de intersubjetividades, pues es permanente su confrontación con el otro, quien a su vez llega al aula con unos fines determinados que, en algunos casos, son imprevisibles. El maestro, dice el autor, ejerce en su profesión una parte de seducción y violencia simbólica para lograr los objetivos del proceso de enseñanza aprendizaje.

Puede entenderse que Perrenoud precisa los medios o recursos tangibles e intangibles con los cuales el maestro realiza la práctica de aula: la reflexión del estudiante, videos, sonidos, los saberes previos del estudiante, T.V., tablero, cuaderno, otra lengua que el mismo maestro ingresa en el proceso educativo, la voluntad y compromiso del estudiante, la motivación con la que los estudiantes trabajan, y el conocimiento del tema que es aportado por el maestro.

Otros aspectos involucrados en la práctica de aula, desde la perspectiva del maestro y según Perrenoud, definen esta profesión como individualista y crítica frente a la actuación de los pares; con el pasar del tiempo se vuelve rutinaria, lo cual genera desmotivación y aburrimiento porque

las tareas del docente se vuelven repetitivas: decomisar elementos, escribir en el tablero, llamados de atención, escribir en el cuaderno, usar videos, dictar textos, llamar a lista, soportar los retrasos en el copiado que hace el estudiante, realizar talleres, calificar cuadernos y tareas extraclase, manejar la indisciplina de los estudiantes en el aula y la toma de apuntes.

Se puede deducir que estas acciones explicadas por Perrnoud, generan prácticas de aula inadecuadas, pues cuando el docente se queda inmerso en la rutina, relega su capacidad creativa para innovar en el aula y este es un aspecto que debe conservarse a través del tiempo cuando lo que se busca es generar aprendizaje significativo en el estudiante. La motivación del maestro es fundamental para que, a su vez, los estudiantes se mantengan motivados a aprender. Esto exige actualización y renovación constante de las estrategias de enseñanza aprendizaje.

Con relación a lo expuesto hasta el momento desde la mirada de Zabala, Perrenoud y Schön, estos autores coinciden en el tema de la reflexión de la práctica de aula, pues analizan el proceso que se lleva a cabo en el salón de clase para la ejecución de dicha práctica, cuando se refieren a que esta debe ser una práctica reflexiva. En el desarrollo del conocimiento profesional a través de la reflexión sobre la acción, concluyen que los medios y los fines no pueden tratarse por separado.

Gutiérrez, Buitrago y Valencia (2016) coinciden con el trabajo de Zabala y Perrenoud cuando realizan un acercamiento a las prácticas educativas reflexivas. En tal sentido, dicen las autoras que la formación docente le apuesta a un enfoque reflexivo y crítico: “Basado en la participación activa, la profesionalidad y la vinculación a los contextos, en los que los profesores aprendan a gestionar la inestabilidad propia de la profesión, [y] tienen como base la formación reflexiva, la relación indisoluble entre teoría y práctica” (p. 23).

Citando a Dewey (2001), Gutiérrez, Buitrago y Valencia consideran que desde este enfoque, la propuesta de aprendizaje debe partir de “problemas y proyectos reales, generadores de hábitos reflexivos en ambientes centrados en el diálogo y la acción, para que los estudiantes lleguen a la significación personal de manera natural, con posibilidades de aplicación y comprensión de lo aprendido” (p. 23). Por lo tanto, es desde la planeación ordenada de la práctica educativa que el maestro puede inducir al aprendizaje, convirtiendo su quehacer diario dentro del aula en una fuente de reflexión para corregir, para innovar y reflexionar constantemente sobre sus actividades dentro del aula.

Cuando se habla de práctica reflexiva, las autoras no solo incluyen la práctica del maestro, pues argumentan que también los estudiantes deben llegar a la reflexión sobre el conocimiento que adquieren:

El pensamiento reflexivo no implica una secuencia de ideas, sino la capacidad de análisis, argumentación y organización de estas, como resultado de procesos cognitivos, emocionales y sociales, en los que la verdad es motivo de diálogo y discusión que promueve la curiosidad, la imaginación y la búsqueda razonada del conocimiento (p. 26).

En los planteamientos teóricos sobre la práctica educativa, las autoras se acogen a las tendencias contemporáneas de la labor docente en las que se promueve la formación de maestros que reflexionen sobre el trabajo que realizan dentro del aula de clase, donde estos se atreven a innovar sus prácticas de enseñanza, para que enseñen a pensar a partir de la duda, del diálogo; ello implica conceder libertad al estudiante para que pregunte, imagine y busque respuestas a sus inquietudes sobre el conocimiento científico pero también sobre el contexto social y cultural que le rodea.

Los anteriores trabajos se complementan con lo que afirma Schön (1983, p.14), cuando señala que en la investigación del profesional: “No se limita a la deliberación sobre los medios dependientes del acuerdo posterior respecto a los fines. No separa los medios y los fines, sino que los define en interacción cuando delimita una situación problemática”. En su trabajo de 1992, también expresa que las prácticas profesionales no son estables, que se enfrentan a situaciones cambiantes y complejas, y que cuando una práctica se torna repetitiva y rutinaria, generalmente el profesional deja de reflexionar sobre la forma como ejecuta dicha práctica:

La práctica profesional reflexiva permite al docente la construcción de conocimientos a través de la solución de problemas que se encuentran en la práctica; esto conlleva la construcción de un tipo de conocimiento desde las acciones para tomar decisiones mediante la utilización de estrategias y metodologías para innovar (1983, p. 19).

Schön en “Cómo piensan los profesionales cuando actúan” (1983), enfatiza sobre la importancia del practicante reflexivo y propone una epistemología de la práctica, de la reflexión y del conocimiento en acción. Al igual que otros teóricos absorbidos por el interés de indagar y aportar científicamente a las prácticas educativas, convergen en el tema de la reflexión, como puede verse, por ejemplo, en el texto de Àngels Domingo Roget (1987, p. 16): “Como señalan Schön y Carr y Kemmis, los observadores no pueden reflexionar sobre el "conocimiento-en-acción" de las prácticas. Éstos pueden hacerlo por sí mismos, siendo conscientes y describiendo sus teorías tácitamente reflejadas en su acción”.

Schön (citado en Roget, 1987, p. 38) divide este tipo de autorreflexión en dos subcategorías: reflexión-sobre-la-acción que es una visión retrospectiva de "la comprensión adquirida al tratar el caso concreto". Reflexión-en-la-acción, “una reflexión efectuada a medida que se desarrolla la

acción, de modo que la duración y distribución temporal de sus episodios varía con la duración y distribución temporal de las situaciones en las que el profesional desarrolla su labor”(Eliot, 2000, p.35). La atención del citado texto está centrada en la reflexión que hace el maestro en la práctica de aula, por lo que se puede ver una tendencia a entenderla como una práctica reflexiva.

La pregunta que hace Schön (1983), según las definiciones que de ella se han planteado, es sobre el hecho de que: “Si la ciencia aplicada consiste en un conocimiento acumulativo, empírico, para resolver problemas prácticos sobre los mejores medios para alcanzar determinados fines, ¿cómo puede una profesión basarse en la ciencia cuando sus fines aparecen confusos e inestables?” (citado en Elliot, 2000, p. 12).

Zabala (2000, p. 24) también se pronuncia sobre la reflexión de la práctica de aula y expone que se requieren referentes que permitan interrogarla. Cualquiera que sea el nivel en el que se trabaje, como profesional y de acuerdo con la dificultad de la tarea de enseñar, el maestro debe manejar competencias como: diagnosticar el contexto, tomar decisiones y actuar, evaluar la pertinencia de las actuaciones con el fin de reconducirlas en el sentido adecuado.

Desde la concepción de Zabala se descubren parámetros para definir la estructura de una práctica de aula, así como desde el acercamiento a concepciones de teóricos cuyos trabajos permiten la correlación de sentidos sobre las acciones y actividades específicas de un maestro, orientadas a la construcción de la noción de lo que es una práctica de aula: una actividad más particular centrada en acciones pedagógicas puntuales con objetivos, estrategias y metas, enfocada no solo en contenidos científicos, sino en la articulación de procedimientos y actitudes en contexto por parte del maestro y del estudiante.

Se puede observar cómo se construye la idea a partir de diferentes grupos de palabras que simbolizan desde cada autor un arquetipo: para Perrenoud es práctica pedagógica, para Schön es reflexiva, educativa para Zabala, Coll y Flórez. Así, lo que es práctica educativa, práctica pedagógica, práctica de aula, práctica docente, desemboca con el paso de las pesquisas y el tratamiento de los investigadores, en definiciones que pueden ser clasificadas desde aspectos puntuales, para identificar diferencias entre ellas: práctica educativa como un proceso general en el mundo de la educación. Práctica pedagógica como la sucesión de hechos centrados en la enseñanza académica, formativa. Práctica de aula o práctica docente como el mismo proceso puntual, centrado en las acciones que lleva a cabo el maestro en el aula para interactuar en un triángulo profesional entre los conocimientos, los estudiantes y el maestro, en el que se alternan conocimientos previos y adquisición de nuevos datos. Y práctica reflexiva, como aquella que permite un análisis cognitivo interior del maestro con respecto a sus acciones en el salón de clase, ya sea en el momento o después de ejecutada la práctica de aula.

3.2 Modelos o tendencias pedagógicas

Para el desarrollo de este apartado se tuvo en cuenta la mirada teórica de Flórez (1994), quien a su vez realiza un análisis de los modelos pedagógicos. Y para empezar, es preciso tener claro que las tendencias educativas han ido evolucionando de acuerdo con las necesidades de cada época y de cada sociedad o cultura, y que dentro de ellas se encuentra una diversidad de estrategias y herramientas que se han originado con el propósito de diversificar la forma de conseguir la meta educativa centrada en el marco pedagógico en la que se inscribe.

Las investigaciones sobre el tema pedagógico han ido definiendo y encausando no solo los conceptos, las didácticas, sino también las formas de ejecutar las acciones en el aula, para con ello dar significado a las prácticas de aula. Hoy, los programas de formación docente enfatizan en la investigación sobre el quehacer del maestro en el salón de clase, con el fin de encontrar estrategias que renueven el proceso de enseñanza aprendizaje, adaptándolo a las necesidades de una sociedad en continuo cambio, donde la transmisión y adquisición del conocimiento exigen reflexión y creatividad para cualificar la educación y formar integralmente a los niños y jóvenes.

Por tal razón, los enfoques pedagógicos percibidos como una visión que, orientada por especialistas en el área de la educación guía a los maestros en el proceso de realizar la práctica de aula, tienen relación directa con la concepción que el maestro tenga de la educación, con lo que este considera importante según su contexto, su experiencia y su formación profesional. Con Flórez (1994, p. 162), puede decirse que los modelos son a la vez: “Efecto y síntoma de la concepción de mundo y de las ideologías que enmarcan la vida intelectual y la circulación de saberes filosóficos y científicos en cada época y en cada sociedad históricamente determinada”.

Los modelos pedagógicos se conciben como una hoja de ruta que guía a los maestros en la realización de su labor educativa. Así lo entiende Canales (2013, p. 4) cuando cita a Astolfi (1997): “Cuando hablamos de modelo en un contexto educativo, defiende la existencia de modelos que actúan como base para los maestros, teniendo como principales características la lógica y la coherencia”. También, acogiéndose a lo que plantea Bunge (1997), Canales considera que los modelos pedagógicos son una construcción teórica que pretende otorgar una explicación sobre un fragmento acotado de la realidad y nos informa de cómo intervenir en dicha realidad y orientar así la enseñanza en el camino adecuado (2013, p. 6). Además, Canales explica que los modelos pedagógicos definen el modelo didáctico como:

Un plan estructurado para configurar el currículo, diseñar materiales y en general orientar la enseñanza. Un modelo educativo implica visualizar la postura pedagógica que se va a tener en cuenta para poner en marcha las estrategias con las cuales se conseguirán los objetivos de forma eficaz y efectiva de acuerdo al plan de educación que se haya trazado desde las miradas gubernamental e institucional (2013, p. 6).

Con respecto al proceso de aprendizaje basado en los modelos pedagógicos, la perspectiva constructivista cognitiva de Piaget (citado en Villada, 2007, p. 293) sostiene que los estudiantes son creadores y constructores de sus propios conocimientos y destrezas, mientras desde la perspectiva conductista el desarrollo es equivalente a aprendizaje. En la concepción de Piaget (1992), el aprendizaje se basa en la construcción del conocimiento que el niño va elaborando a partir de las actividades que realiza, por lo cual considera la enseñanza “como una actividad crítica y al docente como un profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su práctica dentro del aula de clase” (p.8), y dice que los espacios del error son zonas de aprendizaje, es decir, se aprende a partir del error.

A partir de los planteamientos de Piaget han surgido diferentes formas de entender el constructivismo. Coll (2007) distingue tres versiones centrales de esas derivaciones: el constructivismo cognitivo o constructivismo psicológico, “que hunde sus raíces en la psicología y la epistemología genéticas y cuyo desarrollo está estrechamente ligado a la aceptación creciente de los enfoques cognitivos” (p. 159). El constructivismo de orientación sociocultural, o socio-constructivismo, “inspirado en las ideas y planteamientos de Vygotsky, que ha conocido un desarrollo espectacular en el transcurso de las dos últimas décadas” (pp. 159-160). Y el “constructivismo vinculado al construccionismo social (Gergen, 1985; Harré, 1986) y a la irrupción de los enfoques posmodernos en psicología que sitúan el conocimiento, y los procesos

psicológicos en general, en el uso del lenguaje y en las prácticas lingüísticas y discursivas” (p. 160).

En cuanto al constructivismo cognitivo, este asume que el aprendizaje tiene lugar en la mente del estudiante, donde se encuentran almacenados unos modelos mentales del mundo físico y social: “De manera que el aprendizaje consiste fundamentalmente en relacionar las informaciones o experiencias nuevas con las representaciones ya existentes” (p. 160). Durante este proceso que se realiza en el interior del alumno, se puede presentar la revisión y modificación de sus representaciones, o la construcción de nuevos esquemas gracias a la reorganización y diferenciación de los que ya poseía. En síntesis, este enfoque considera que el aprendizaje se presenta de modo individual en la mente de cada sujeto.

En una concepción opuesta a la anterior en cuanto a la forma como se construye el conocimiento y la transformación que genera en los estudiantes el proceso de enseñanza, el constructivismo social y el construccionismo social centran su atención, no en la mente de la persona sino en su interacción con el medio donde se desenvuelve:

Su naturaleza no es individual, sino social, y el lugar donde se despliegan y se manifiestan, y por lo tanto donde hay que estudiarlos, no está en la “cabeza” de las personas, sino en la interacción entre las personas, en las relaciones sociales, en las prácticas socioculturales, en las “comunidades de prácticas”, en el uso del lenguaje, en las prácticas lingüísticas de la comunidad o en el mundo social, según los casos (Coll, 2007, p. 161).

En la discusión abierta sobre la manera de asumir los presupuestos de estas dos versiones, “lo individual y lo social, lo interno y lo externo, pensamiento y lenguaje”, Nuthall (1997, p. 758,

citado por Coll, 2007,) señala que son muchas las propuestas y planteamientos que buscan demostrar que,

Si incorporamos la perspectiva sociocultural y lingüística al modelo constructivista cognitivo y los procesos mentales, es posible ver cómo el lenguaje y los procesos sociales de aula constituyen las vías a través de las cuales los alumnos adquieren y retienen el conocimiento(p. 161)

Es decir, la idea de integrar las tres perspectivas del constructivismo: cognitivo, sociocultural y lingüístico, para explicar los procesos de enseñanza aprendizaje, está presente en varios de los estudios que sobre el tema se han realizado, según Nuthall.

De otro lado, Coll analiza la visión de la educación “como una práctica social y con una función socializadora” (p. 175), de la concepción constructivista. Cuando el niño ingresa a la escuela empieza un proceso de socialización con los miembros de una comunidad distintos a los de su familia y, en ese mismo espacio, aprende a seguir reglas para convivir con los otros:

Subrayar la naturaleza social de la educación y su función socializadora obliga a plantearse las relaciones entre el desarrollo humano y el contexto social y cultural en el que, siempre y necesariamente, este desarrollo tiene lugar. El proceso de desarrollo personal, es decir, el proceso mediante el cual los seres humanos llegamos a construirnos como personas iguales a las otras personas, pero al mismo tiempo diferentes de todas ellas, es inseparable del proceso de socialización, es decir, del proceso mediante el cual nos incorporamos a una sociedad y a una cultura [...] No hay desarrollo personal posible al margen de una sociedad y de una cultura (p. 175).

Dentro de los principios directrices de los procesos de construcción del conocimiento en el contexto escolar, el autor que se viene citando destaca que en la educación escolar, el diseño, planificación y ejecución de una,

...serie de actividades mediante las cuales determinados saberes o formas culturales se desgajan de su contexto natural de elaboración y uso, y se recrean bajo la forma de contenidos escolares, en un contexto específico con el fin de facilitar su aprendizaje por los alumnos (p. 177).

Es decir, el maestro planifica sus contenidos y busca la forma más adecuada de transmitirlos para que sus estudiantes los aprehendan y puedan aplicarlos en su vida cotidiana. Y esa planificación debe surgir de una práctica reflexiva que retroalimente los procesos y los enriquezca con el fin de mejorar las actividades dentro del aula, en la búsqueda constante de que los estudiantes integren los conocimientos nuevos en sus esquemas mentales y les encuentren sentido y significación, es decir, que se produzca en ellos un aprendizaje significativo.

En este sentido, Coll habla de la importancia del docente dentro del constructivismo al considerarlo como un “agente educativo especializado”, un maestro que se convierte en mediador entre el conocimiento y el alumno. Aquí el maestro es un guía que ayuda al estudiante a construir sus saberes: “Su función consiste fundamentalmente en crear –o recrear, llegado el caso-, situaciones y actividades especialmente pensadas para promover la adquisición de determinados saberes y formas culturales por parte de los alumnos” (p. 178).

Finalmente, en este análisis que hace Coll de los principios del constructivismo referentes al ámbito educativo, enfatiza en que la: “Concepción constructivista no es una amalgama de principios explicativos extraídos de diferentes teorías del desarrollo, del aprendizaje y de otros procesos psicológicos” (p. 180). Además, el autor señala que el elemento que integra y otorga coherencia a los principios fundamentales que conforman esta visión constructivista: “Es la toma en consideración de la naturaleza, funciones y características de la educación escolar” (p. 180).

En síntesis, el constructivismo reconoce una serie de supuestos que dan sustento a su visión de la enseñanza y el aprendizaje, que son producto de la interpelación a otras teorías y de su reinterpretación y resignificación.

Según las consideraciones anteriores, este modelo constructivista acogido por muchas políticas educativas, asume como herramienta en las prácticas de aula a la educación por competencia, vista como la posibilidad de integrar teoría y práctica a la vez. Esto significa que dentro del constructivismo la teoría no puede desligarse de la práctica, porque esta es la base del quehacer del estudiante. Aquí entra a jugar un papel importante en la educación el desarrollo de la competencia instrumental, versus la competencia integral del estudiante, pues desde este modelo lo que se busca es formar sujetos integrales, con capacidad crítica para evaluar los procesos de aprendizaje y adquirir habilidades para la vida.

Dichas habilidades se definen, dentro del marco constructivista, como la capacidad que adquiere el sujeto para realizar acciones que le lleven a aprender por cuenta propia, además, como la capacidad de manejar conexiones neuronales para realizar análisis, síntesis y evaluación de una situación, desarrollando un pensamiento crítico que emplea en el proceso de la creatividad. A lo anterior suma otras capacidades como la de reaccionar eficaz y eficientemente en el momento de la toma de decisiones, identificar y resolver situaciones problema, realizar acciones para ejecutar trabajo en equipo. Dentro de la práctica de aula, el maestro debe tener la capacidad de ir desarrollando poco a poco estas habilidades en los estudiantes, de allí la importancia de la planeación de su trabajo, del conocimiento del grupo y de prepararse para que la transposición didáctica se logre según los objetivos propuestos.

Otra herramienta del maestro en el enfoque constructivista la constituye el aprendizaje colaborativo o cooperativo. Prescott (1993) plantea que cuando los estudiantes trabajan en equipo se ayudan mutuamente para aprender, compartir ideas y recursos y planificar cooperativamente qué y cómo estudiar. La organización de los grupos exige compromiso y responsabilidad de cada uno de los miembros para que este se pueda considerar como trabajo colaborativo. Enseñar a trabajar en grupo implica además, la enseñanza de valores de tolerancia y respeto por lo posición que asume cada miembro del equipo, fomentar el diálogo como una forma de llegar a consensos.

El estudio de casos se contempla como otra de las herramientas del constructivismo, que consiste precisamente en proporcionar una serie de casos que representen situaciones problemáticas diversas de la vida real para que se estudien y analicen dentro del aula de clase, como un modo de entrenar a los estudiantes en la generación de soluciones y de enseñarles a ser propositivos (Contreras, 2004, p.23)

Dentro de los pioneros de este sistema está el psicólogo educativo Robert E. Stake (1999).

En esta dirección, Díaz (citado en Gutiérrez, Buriticá y Rodríguez, 2011) señala que la capacidad de manejar criterios enfocados en una cultura de calidad se desarrollan paulatinamente en el proceso enseñanza aprendizaje que se realiza durante la práctica de aula: “Demanda que los estudiantes resuelvan tareas complejas y auténticas mientras usan sus conocimientos previos, el aprendizaje reciente y las habilidades relevantes para la solución de problemas reales” (p. 75).

En las prácticas de aula, la evaluación se contempla como uno de los componentes a tener en cuenta, considerada fundamental del proceso enseñanza aprendizaje; su aplicación exige planeación y debe permear el proceso desde el inicio hasta las etapas finales, debido a que se convierte en el eje de la cualificación del estudiante; además, la evaluación se considera como el

pilar en el desarrollo de las estrategias para llegar a la consecución de los logros que planea el docente, dentro de los cuales debe analizar las competencias y habilidades desarrolladas por el estudiante para que este logre darle sentido a sus acciones. Aquí es importante volver a lo que dice Piaget sobre el aprendizaje por error, es decir, que el estudiante se equivoque y aprenda de sus errores, y que el maestro sea una guía en ese proceso.

En Gutiérrez, Buriticá y Rodríguez (2011) se analiza la evaluación de acuerdo con unos aspectos específicos: 1- Finalidades y características de la evaluación; 2- Momentos y sujetos implicados en la evaluación; 3- Reconocer la categoría de proceso más que de suceso dentro del proceso educativo y 4- Reconocer las responsabilidades individuales y colectivas en la configuración del proceso educativo. Por lo tanto, dentro de las acciones que se llevan a cabo en el aula por parte del maestro, la evaluación se concibe como un proceso que soporta el avance del estudiante de manera cualificada, permitiendo en cada paso la superación de metas, con el seguimiento paulatino del docente.

Zabala también aborda la evaluación como parte del proceso que se desarrolla en una práctica de aula, y sintetiza con un esquema de evaluación formativa integral que incluye cuatro fases: 1. Inicial o situación de partida; 2. Reguladora o adecuación constante a las necesidades; 3. Final o de resultados determinados, comprensión y valoración del proceso, y la 4. Integradora o nuevas propuestas de intervención (2000, p. 203).

Por otro lado, la evaluación asumida como un paso continuado que acompaña el proceso evolutivo del sujeto en el ámbito educativo, dentro de los procedimientos de enseñanza aprendizaje, con acciones llevadas a cabo en las prácticas de aula, ha sido estudiada de forma

específica por teóricos como Díaz y Hernández (2002), y Coll, Mauri, Miras, Onrubia, Solé y Zabala (1993).

Regresando a Coll, et al. (1993), estos asignan un papel al maestro y al estudiante en el proceso evaluativo, sumergiéndolos en un espacio que les permite observar el entorno entre ambos, como la fusión en la cual objetiviza una perspectiva actualizada en el proceso de enseñanza aprendizaje, que se gesta al interior del aula en las prácticas docentes. De acuerdo con estos autores, la evaluación es un marco explicativo de las acciones que realiza el estudiante, y contiene un conjunto articulado de principios que orientan al docente para diagnosticar, establecer juicios y tomar decisiones fundamentadas sobre la enseñanza que debe seguir impartiendo a sus alumnos:

Cuando el alumno se enfrenta a un nuevo contenido a aprender, lo hace siempre armado con una serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos, adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas, que utiliza como instrumentos de lectura e interpretación y que determinan en buena parte qué informaciones seleccionará, cómo las organizará y qué tipos de relaciones establecerá entre ellas (p. 41).

El proceso de enseñanza aprendizaje lo prefiguran Coll, et al. (1993), al interior del aula, desde dos miradas: una, como un acuerdo casi perfecto entre teoría y acción, en la cual se considera a la acción como el despliegue (en el aula) de un plan previamente trazado; dos, un marco desde donde se identifican problemas y se articulan vías de solución para ellos, en una dimensión dialéctica e interactiva. Con respecto a las acciones que se llevan a cabo al interior del aula, los autores señalan que se presentan muchas variables y fenómenos ocasionados por diferentes causas que dificultan prever lo que sucederá en cada sesión de clase, por lo cual el maestro debe planear pero también estar preparado para sortear imprevistos.

Por este motivo, dicen Coll, et al. (1993), el maestro debe ser capaz de dirigir y regular la situación que tiene entre sus manos para ajustarla a los objetivos que persigue y que involucran una formación personal permanente y diversificada, porque la función del maestro incluye la formación integral de los alumnos encomendados. “Como miembro de una institución, es copartícipe y corresponsable de sus objetivos, de los procesos que desarrolla y de los resultados a los que llega” (Villafuerte, 2010, p.33) Asimismo, debido al carácter colectivo de la tarea docente, que se registra en el salón de clase como práctica de aula, se crean contextos humanos específicos de relación que el maestro debe aprender a manejar de forma constructiva. Los autores citados definen que las condiciones y su justificación en el marco de finalidades y tareas compartidas son: decisiones colectivamente tomadas, compromisos e implicaciones mutuas, acuerdos consensuados y respetados.

De otro lado, Coll, et al. (1993, p.145) Se refiere a la práctica de aula y a lo que se requiere en ella, por ejemplo, sobre las teorías, argumentando que estas deben proveer instrumentos de análisis y reflexión sobre la práctica, sobre cómo se aprende y cómo se enseña, y teorías que integren en una explicación articulada las vinculaciones entre aprendizaje, cultura, enseñanza y desarrollo, pero también, ¿cómo ocurre en la escuela?

Con referencia a las prácticas de aula, Coll, et al. (1993), entienden que a estas se les debe atribuir un sentido y un significado para conseguir los objetivos que se propone el maestro. Además, las considera como un marco útil para el análisis, la reflexión y la actuación del docente, donde puede darle significado a su desempeño profesional, desde la concepción constructivista.

Dentro de este modelo pedagógico, también asignan funciones al ejercicio de las prácticas de aula: promover el desarrollo en la medida en que promueve la actividad mental constructiva del alumno, responsable de que se haga una persona única, irrepetible, en el contexto de un grupo social determinado. Hacer accesible a sus alumnos aspectos de la cultura que son fundamentales para su desarrollo personal en el ámbito cognitivo. Incluir también las capacidades de equilibrio personal, de inserción social, de relación interpersonal y motriz, ya que la educación es motor para el desarrollo globalmente entendido. Los agentes culturales son piezas imprescindibles para esa construcción personal, para ese desarrollo. Entender la educación como la clave que permite explicar las relaciones entre el aprendizaje y el desarrollo del sujeto. Estas relaciones se procesan durante las acciones realizadas en las prácticas de aula.

Flórez, al explicar el constructivismo pedagógico, plantea que la adquisición del conocimiento es un proceso activo del individuo, y que es éste quien procesa y construye sus saberes, por lo tanto, las acciones dentro del aula de clase son una construcción de cada estudiante que se consigue cuando este logra modificar sus estructuras mentales con los nuevos saberes que adquiere, porque todo conocimiento es una construcción mental (1994, pp. 235, 237). De igual manera, Flórez considera importantes los saberes previos en la adquisición del nuevo conocimiento y señala:

Con mayor razón en la enseñanza constructiva, cuyo propósito es precisamente facilitar y potenciar al máximo ese procesamiento interior del alumno con miras a su desarrollo, al fin y al cabo la enseñanza constructivista es una estrategia derivada del modelo pedagógico desarrollista (p. 238).

En su análisis de los modelos pedagógicos, Flórez (1994) dice que es posible observar claramente cómo entre el modelo desarrollista, socialista y el romántico, existe una línea desdibujada que ligeramente las separa para convertirlas en la estructura de un eslabón que las conduce al constructivismo, en donde lo que interesa es el desarrollo de los sujetos (p. 171). Sobre el desarrollo intelectual, plantea que este no se identifica con el aprendizaje, pero que tampoco se produce independientemente del aprendizaje de la ciencia, cuya enseñanza está presente en los contenidos, pero también en las relaciones y métodos utilizados para transmitirlos (pp. 170, 172). En ese proceso de aprendizaje, expresa el autor, la mente del niño es abierta y recibe influencia del entorno, lo mismo que de los objetos, que lo estructuran y contribuyen a su desarrollo.

“Los modelos son unidades de sentido estructurales e intermedias que por su relación con el contenido desarrollado en las obras pedagógicas y/ o con las prácticas de enseñanza que configuran, disponen de un criterio de validación muy próximo” (1994, p. 154). De tal manera que los modelos, enfoques, perspectivas y teorías con las cuales se define la estructura de lo que es una práctica de aula, constituyen un conjunto de principios con los que un maestro puede tomar decisiones más o menos acertadas y adecuarlas a las situaciones que se presentan.

Del mismo modo, Flórez define los modelos como “construcciones mentales” que “Sirven como instrumentos de análisis para entender y clasificar teóricamente las combinaciones y proyectos pedagógicos reales y posibles respetando al máximo su complejidad dinámica” (p. 159), además de ser herramientas conceptuales para entender los fenómenos de la enseñanza, confrontarlos y elevar su calidad. De acuerdo con el estudio de las teorías de autores de corrientes pedagógicas consideradas por él contemporáneas, identificó y definió la estructura

pedagógica subyacente a cada una de ellas, construyendo su propia clasificación de los modelos pedagógicos (p. 173), como se relacionan a continuación:

a. Tradicional

El enfoque enciclopédico es el mismo tradicional, en el que se considera que enseñar es un arte y el maestro un artesano, cuya función es explicar claramente “y exponer de manera progresiva sus conocimientos, enfocándose de manera central en el aprendizaje del alumno” (Cirgiliano y Villaverde, 2011, p.33). El maestro es un especialista que domina los contenidos de un segmento específico de la ciencia. “La enseñanza es la transmisión del saber del maestro que se traduce en conocimientos para el estudiante. Pero se puede correr el peligro de que el maestro que tiene los conocimientos no sepa enseñarlos” (Aguadelo, 2012, p.32)

Aquí, según Flórez, la meta es la formación del carácter de los estudiantes moldeándolos a través de la voluntad y la disciplina hacia el ideal humanista y ético. El método es academicista, verbalista, transmisionista, desarrollado bajo un régimen de disciplina en el que los alumnos son los receptores y aprenden a través de la imitación, el buen ejemplo y la repetición, cuyo patrón principal es el maestro. (Posner, 2003, p.15) Sobre la relación maestro alumno, el maestro es la autoridad por lo tanto es vertical. Este modelo comprende el desarrollo de las cualidades innatas a través de la disciplina. Los contenidos comprenden las disciplinas clásicas y las facultades del alma.

Roles: del estudiante, ser receptor y aprende a través de la imitación; del maestro, ser especialista con dominio de contenidos de un segmento específico de la ciencia. Rol de la metodología: permitir patrones de imitación y repetición para moldear a través de la disciplina hacia el ideal humanista y ético.

b. Conductista

Se observa que el conductismo está orientado al desempeño superior, el cual es selectivo y solo para los "más aptos". Basado en los estudios de Skinner y Pávlov sobre aprendizaje, plantea que generalmente se ofrecen los medios para llegar al comportamiento esperado y verificar la obtención de lo aprendido. La competencia se visualiza en lo que el estudiante puede aprender.

La meta en este modelo es el moldeamiento de la conducta técnico productiva y el relativismo ético. El método fundamental es la fijación y control de objetivos instruccionales, formulados en forma precisa, así como el adiestramiento experimental. En la relación maestro alumno, el maestro es el intermediario ejecutor entre el programa y el alumno, transmitiendo parceladamente los saberes técnicos. El desarrollo está representado por la adquisición de conocimientos, códigos y destrezas. Su exponente principal es Skinner. Con respecto a los contenidos, están conformados por los conocimientos técnicos, los códigos, destrezas y competencias como conductas observables. El maestro es el intermediario ejecutor que ofrece los medios para llegar al comportamiento esperado, con contenidos impartidos tras la fijación y control de objetivos instruccionales y adiestramiento experimental, a través de una metodología de moldeamiento de la conducta hacia un desempeño superior.

c. Romántico

La meta es el desarrollo natural del niño, de sus capacidades e intereses determinados por la sociedad; se fundamenta en la práctica mirando hacia la formación científica de las nuevas generaciones. El método consiste en suprimir los obstáculos e interferencias que inhiban la libre expresión y permitan el desarrollo libre, con estrategias multivariadas. En la relación maestro

estudiante, el maestro es un auxiliar del estudiante, un amigo de su libre expresión. En el tema del desarrollo es natural, espontáneo y libre. El ideólogo de este modelo es Rousseau.

En lo concerniente a los contenidos, no existe ninguna programación, tan solo lo que el estudiante solicite y lo que proviene de su interior. El estudiante logra obtener libremente su desarrollo natural a través del maestro amigo de su libre expresión, con contenidos que de manera natural se adaptan en formas multivariadas al nivel del desarrollo del estudiante, donde las metodologías permitan suprimir secuencialmente obstáculos que inhiban la libre expresión.

d. Desarrollista

De acuerdo con Flórez (1994, p. 171), la meta en este modelo es el acceso de cada individuo al nivel superior de desarrollo intelectual, según las condiciones biosociales de cada uno. El método es la creación de ambientes y experiencias de afianzamiento según cada etapa. El estudiante aquí es investigador. En la relación maestro alumno, el maestro es un facilitador, creador de un ambiente estimulador de experiencias para el avance de estructuras cognoscitivas superiores. El desarrollo es progresivo y secuencial hacia estructuras mentales cualitativas y jerárquicamente diferenciadas. Dewey y Piaget son los principales exponentes de este modelo.

En cuanto a los contenidos, estos son las experiencias que facilitan el acceso a estructuras superiores de desarrollo, y el estudiante construye sus propios contenidos de aprendizaje, tiene el papel de investigador, acompañado de un facilitador y estimulador en el proceso de adquisición de conocimientos. En la metodología se aprecia la creación de ambientes de desarrollo intelectual de nivel superior.

e. Socialista

La meta es el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades del estudiante para la producción socialista, material y cultural. En el método se utilizan estrategias didácticas variadas acordes con el contenido, el método de la ciencia y el nivel de desarrollo y diferencias individuales. Se enfatiza en el trabajo productivo. No se presenta una relación maestro alumno definida. Sobre el desarrollo, este es progresivo y secuencial pero impulsado por el aprendizaje de las ciencias. Sus representantes, cita Flórez (1994, p. 170), son Makarenko, Freined y Paulo Freire. Los contenidos son científicos, técnicos, polifacéticos y politécnicos. El estudiante es su propio investigador en el ámbito científico, acompañado de un maestro estimulador en el proceso de adquisición de conocimientos, donde los contenidos buscan el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades del estudiante, con trabajo productivo, desarrollo progresivo y secuencial.

La línea que une los modelos románticos, desarrollista y socialista, para que converjan en las bases de los parámetros constructivistas, lleva a dilucidar que al igual que todos los procesos, no solo educativos, hay un camino andado que desemboca en algún punto, en otro modelo que se configura como tal después de los diferentes análisis de teóricos e investigadores.

Para sumar a lo que se expresó antes sobre el constructivismo, en su rol el estudiante busca modificar su estructura mental y alcanzar un mayor nivel de diversidad, de complejidad y de integración, con el apoyo de un maestro que promueva la existencia de un clima que le permita expresarse libremente, que no tema equivocarse, donde los contenidos desarrollen y permitan humanizar a cambio de educar, instruir o informar, por medio de metodologías que propicien experiencias para promover las habilidades de pensamiento del estudiante en el campo que se

esté orientando. El estudiante debe poder observar, comprender y criticar las causas de los conceptos erróneos que poseía (Flórez, 1994, p. 235).

Para finalizar este apartado es preciso retomar los puntos de partida de Flórez: uno, que la mente del niño no es limitada; dos, la influencia del entorno permea las concepciones del niño, y tres, la influencia de la relación con el objeto influye en el desarrollo del sujeto (p.173).

3.3 Marco contextual

La investigación se llevó a cabo en el municipio de Calarcá, departamento del Quindío, ubicado en el Eje Cafetero de Colombia, en la Institución Educativa General Santander del municipio de Calarcá, con una clase en el grupo sexto, cuyos estudiantes promedian edades entre los once y catorce años. La institución se enmarca dentro de la educación académica formando en competencias, con modalidad de género mixto. Hoy cuenta con una planta física de dos pisos, doce aulas donde estudia un promedio de treinta y cinco estudiantes. La población total de la institución es de seiscientos veintidós estudiantes aproximadamente entre preescolar, primaria y secundaria. Cuenta con un total de veintidós maestros de planta y cinco provisionales.

4. Metodología

4.1 Tipo de investigación

La investigación cualitativa, según Folgueiras (2009), al orientarse en la comprensión también lo hace en el cambio en la forma de la toma de decisiones, mejorando la calidad en la investigación del fenómeno, con datos ricos en la profundidad de las vivencias del entorno donde acaeció el hecho, con criterios de rigor como la verdad y la credibilidad.

La presente investigación se ubicada, por lo tanto, en el enfoque cualitativo y en un nivel descriptivo, ya que el estudio se realizó con el fin de identificar las características de las actividades de la maestra y los medios que ella emplea en la enseñanza, en la práctica de aula en un grupo de sexto grado de estudiantes de una escuela pública de Calarcá, Quindío.

Con el objetivo de redescubrir significados y/o realidades, se apropiaron las principales particularidades de la situación real, durante los hechos sucedidos en el aula entre un grupo de estudiantes de sexto grado, en una escuela pública en un municipio del Eje Cafetero.

4.2 Diseño

El diseño escogido para trabajar este proyecto fue el estudio de caso único como método de estudio, que consiste en proporcionar una serie de casos que representen situaciones problemáticas diversas de la vida real, para su estudio y análisis. Para tal fin, se grabaron cuatro

sesiones de clase con el fin de observar la práctica de aula de una maestra y poder caracterizar, a partir de un hecho real, dicha práctica.

Durante el proceso se analizaron las características observadas en el aula, los hechos que desde la realidad se llevaron a cabo en el desarrollo de una práctica de aula. Como el estudio de caso es visto como enfoque, estrategia o técnica debido a que busca comprender fenómenos sociales desde ellos mismos, implica un ir y venir entre la teoría y los datos para sistematizar el proceso de interpretación y comprensión al identificar, describir y analizar los resultados registrados en la codificación.

4.3 Unidad de análisis y de trabajo

Se tiene como unidad de análisis las acciones ejecutadas como práctica en el aula, por una maestra de la Institución Educativa General Santander del municipio de Calarcá, Quindío, en el Eje Cafetero de Colombia.

El sujeto de análisis son los actos realizados en la práctica en el aula por una maestra que desde hace diez años viene ejerciendo su actividad en el área de las ciencias naturales. Licenciada en Biología y Educación Ambiental, con estudios de Maestría en Educación.

4.4 Técnicas e instrumentos para la recolección de la información

Para la recolección de la información se utilizó la observación no participante, a través de la videograbación. La observación no participante, según Adler y Adler (1988, p. 81, citado en Flick, p. 150): “Se abstiene de intervenciones en el campo”, y las expectativas asociadas se resumen así: “Simple observaciones siguen el flujo de los acontecimientos. La conducta y la

interacción continúan como lo harían sin la presencia de un investigador, no interrumpidas por la intrusión” (p. 150).

Como instrumento de recolección de información, se entiende que el observador no se convierte en parte del campo observado. Hace abordable los datos de la práctica misma. La observación permite que el investigador descubra cómo funciona o sucede algo realmente (p. 149).

4.5 Procedimiento

Para iniciar con el proceso se notificó a los padres o acudientes de los estudiantes para informarles sobre el procedimiento con el cual se realizaría la investigación, por medio de la observación de los hechos ocurridos en la clase, a través de la video grabación con audio, explicando además cómo se iba a grabar. La maestra consideró necesario solicitar la firma de los padres o acudiente como permiso para desarrollar la actividad, debido a que al grabar las acciones realizadas por la maestra dentro del salón de clase, aparecerían los niños y en aras de no vulnerar sus derechos, se pidió consentimiento informado a los padres (Ver Anexo 1).

Para la caracterización de la práctica de aula que realiza la maestra, se llevó a cabo el siguiente procedimiento: en la fase inicial se seleccionó como entorno para la observación el aula de clase, constituida por un grupo de estudiantes del grupo sexto; se recolectaron las autorizaciones o consentimiento informado de los padres de los menores. En la siguiente fase se definió la manera como iba a ser recolectada la información: a través de una filmación secuencial con video grabación, de la que se escogieron cuatro videos de clases consecutivas, durante un mes, con duración de cuarenta y cinco minutos aproximadamente cada una.

En la fase del desarrollo, los videos ofrecieron la evidencia de qué es lo que pasa en el aula, la clase de recursos empleados por la maestra; en la filmación se evidenciaron los acuerdos a los que llega la maestra con los estudiantes, implícitos o no, para que la clase funcione de manera adecuada, en atención a lo planeado por ella. También, se evidenció en cuáles situaciones esos acuerdos se patentizan marcando el modelo pedagógico que sale a la luz en el análisis de los datos hallados en la observación. Para iniciar la fase del cierre, se realizó la transcripción de la grabación de audio de cada video, para posteriormente ser analizado a través de procesos de identificación, en aras de plantear las clasificaciones escogidas por medio de la codificación, basándose en las categorías de análisis diseñadas para este trabajo.

5. Análisis e interpretación de resultados

Teniendo en cuenta los planteamientos de los teóricos observados para este trabajo, se registran los resultados del análisis apoyado en sus ideas y planteamientos, se presenta una reflexión sobre lo hallado en los videos, basada en las categorías registradas por él y que sirven para entender lo que es una práctica de aula. Por tanto, el análisis y la discusión entre los resultados y los supuestos teóricos parten de la observación de la realidad de una práctica de aula realizada por la maestra observada, de acuerdo con las categorías y subcategorías que surgieron durante el proceso de observación.

Cada categoría se define y contextualiza teniendo en cuenta los conceptos de los teóricos revisados para el objetivo del análisis de este estudio y la observación de los hechos sucedidos en el aula, para analizar desde los componentes cada una de las características de las prácticas de aula revisadas.

Es importante aclarar que las categorías fueron emergiendo a partir de la codificación en la que los datos obtenidos se organizaron en códigos desde cada teórico, y luego se agruparon por las relaciones presentes entre los teóricos seleccionados. Finalmente, se hizo una segunda codificación que permitió identificar las categorías establecidas como parámetros para definir en qué modelo educativo se podían registrar las acciones que realizó en el aula de clase la maestra, durante las cuatro sesiones observadas.

Las actividades son la herramienta utilizada por la maestra para movilizar el andamiaje de comunicaciones que se pueden establecer en el aula de clase, en las cuales se definen los papeles que se cumplen entre los estudiantes, la maestra y el estudiante y el estudiante y la maestra.

Estas relaciones presentan diferentes matices que se interpretan al leer los contenidos de los teóricos con los cuales se trabajó, y permiten establecer la comparación de las definiciones entre los modelos. Es así como se identifican las características que registra la práctica de aula de la maestra investigada. Teniendo en cuenta lo anterior, las actividades evidenciadas en las observaciones dejan como resultado los registros que a continuación se detallan:

Fijación y control de objetivos instruccionales, formulados en forma precisa, así como el adiestramiento experimental. El maestro es el intermediario ejecutor entre el programa y el alumno, transmitiendo parceladamente los saberes técnicos. Maestra: “de ácido acético con agua, un refresco o una gaseosa que es una disolución”. Maestra: “voy a copiar las tres primeras preguntas y voy a seguir dictando. Maestra: “no mi amor porque voy a copiar en el tablero”. Estudiante: “profe yo copio en el de ciencias”. Estudiantes: “no, no, no, sí dicte”. Maestra: “empiezo a dictar”. Estudiante: “ah, va a dictar”. Maestra: “no, esperen que yo les voy a seguir dictando”. Maestra: “usted no copió definitivamente”. Estudiante: “me quedé atrasado”.

En estos fragmentos se advierte la presencia del dictado, la obligación de copiar en el cuaderno. La meta del premio de pasar al curso siguiente como estímulo a la buena conducta y la obediencia, son evidentes en la toma de notas. Hay premios y castigos de acuerdo con el seguimiento de unas normas: “que no quiero volver a decomisar y recuerdo que una vez pagué unas bombas, pero si decomiso hoy, esas no las pago, no me hago responsable de ellas”. Estudiante: “entonces no nos ganamos el paseo”. Se evidencia elementos propios de la tendencia conductista.

La docente usa estrategias variadas, acordes con el contenido, el nivel de desarrollo y las diferencias individuales. Para el presente caso, la observación presenta la evidencia del uso del

televisor, dentro del empleo de estrategias variadas. “Bueno, estamos esperando para traer el T.V. que hoy vamos a ver un video”. Maestra: “bueno, vamos a mirar, lo vamos a copiar en el cuaderno de talleres porque ahí vamos a tomar apuntes del video”. Maestra: “ustedes porque son tan egoístas, él trabajó solo acá”. Maestra: “él fue el primero que terminó la actividad de tabla periódica”. Maestra: “porque esas son respuestas propias, lo que ustedes opinan, lo que ustedes sienten”. Maestra: “bueno, qué otra palabra reconocen”. Maestra: “no, este no va a ser un resumen, vamos a mirar y a prestar mucha atención, que yo les voy a hacer unas preguntitas”

Maestra: “es un video cortico pero con base en ese video vamos a contestar unas preguntas”. Maestra: “es un video corto informativo pero ustedes lo van a deducir”. Maestra: “van a ver con base en lo que hacen ahí, van a ver qué interpretan de eso”. Estudiantes: “profe, y si nos explica”. Maestra: “lea las preguntas y ahí se dará cuenta si solo se responde una

Según el constructivismo, es posible obtener respuestas desde los resultados de la codificación, y en tal sentido Flórez (1994, p. 238) argumenta: “Con mayor razón en la enseñanza constructiva, cuyo propósito es precisamente facilitar y potenciar al máximo ese procesamiento interior del alumno con miras a su desarrollo (al fin y al cabo la enseñanza constructivista es una estrategia derivada del modelo pedagógico desarrollista)”. Maestra: “no, porque sí, no es una respuesta.”. “Qué podría pasar? , a ustedes les he explicado”. “ Si estás trabajando con tu compañera para terminar lo que les hacía falta...”

Flórez plantea que el estudiante, a partir de las actividades de aula y del aprendizaje de nuevos conocimientos: “logra modificar su estructura mental y alcanzará un mayor nivel de diversidad, de complejidad y de integración” (1994, p. 235). Las respuestas que aquí se muestran representan integración al tema y a medida que unos estudiantes responden retroalimentan a los

otros estudiantes. Estudiantes: “pues tiene vicios y ahí dice”; “y algunos cortan los árboles para...”; “que la tierra nos da cosas a nosotros”; “que tiene lo necesario”. Estudiante: “profe y si explota el Volcán Machin?”.

Zabala dice que: “La enseñanza de las ciencias está presente no solo en los contenidos, sino también en la relación profesor alumno” (2000, p. 97). Además, que el maestro debe orientar al estudiante para que revise sus actuaciones e ideas, con el propósito de que este se entere por sí mismo de sus limitaciones y errores. Destaca también Zabala que el maestro, dentro de su rol, debe promover un clima de libertad que permita al estudiante expresar sus opiniones libremente.

Así pues, dentro del aula de clase la interacción entre pares genera un mayor grado de participación de los estudiantes, pues a través de la socialización de las tareas estos pueden ubicarse en un contexto real y reflexionar sobre sus propias acciones y las de las personas que los rodean.

Cuando el estudiante se siente con libertad para opinar y para interactuar con sus compañeros sobre un tema que se está socializando, se presenta la participación y la interrelación entre los integrantes del aula que pueden lograr modificar la estructura mental de cada alumno. En la observación del video se presentan los siguientes casos: Estudiante: “eso se ve en el video”; “nosotros no nos portamos mal”. Esto demuestra que el estudiante se siente con plena libertad para expresarse, aun frente a sus propios comportamientos. Maestra: “entonces las personas que son más difíciles para amar, son las que necesitan más amor”. “Él fue el primero que terminó la actividad de la tabla”.

Flórez define al maestro según el rol que asume dentro del aula de clase: “Facilitador, creador de un ambiente estimulador de experiencias para el avance de estructuras cognoscitivas

superiores” (1994, p. 235). Un ejemplo que se ajusta de forma pertinente a esta premisa, de acuerdo con lo observado en este trabajo, se presenta en una discusión entre estudiantes en el aula: “usted le estaba buscando pelea”. En este punto se observa cómo una interacción entre los integrantes del aula generó participaciones e integración entre los estudiantes, lo que podría ser una manifestación de constructivismo desde los argumentos de Flórez, cuando dice frente al rol que asume el maestro en el desarrollo de las prácticas de aula: “Debe promover la existencia de un clima que le permita al estudiante expresarse libremente y sin coacciones” (p. 235). Puede observarse que los estudiantes se manifestaron cuando se presentó el momento de la discusión entre ellos, de manera libre.

En este sentido, Flórez considera que: “Lo importante es desarrollar y humanizar a cambio de educar, instruir o informar” (1994, p. 236). Dicha afirmación puede homologarse con las categorías halladas desde la mirada teórica de Zabala, como relaciones interpersonales e inserción social. Maestra: “Cuál es el problema de que sea en inglés, siempre lo hemos hecho así, ¿no?” Respuesta: “usted siempre pone la fecha así”. Estas frases son la evidencia de una relación cotidiana que determina cómo la maestra lleva a los estudiantes al universo del idioma inglés en el ambiente cotidiano, entonces es preciso entender que ella debe ampliar la explicación de los temas para que los estudiantes apropien no solo la idea del tema presentado, sino que requiere interactuar con los niños hasta conseguir que se apropien del significado de la palabra en otro idioma, para luego concretar la idea a su contexto lingüístico y científico. Evidencia del ingreso a otro idioma. Maestra: “¿qué son harder, esto qué es? Estudiante: “duro”.

Desde otra mirada, se toma el ejemplo para evidenciar el papel del maestro, de acuerdo con lo que plantea Flórez: Se genera una discusión al interior del aula entre dos estudiantes, luego intervienen más estudiantes en la conversación que va subiendo de tono, e interviene la maestra

pidiendo calma y orientando la clase hacia la continuidad de las tareas propuestas: “haber, haber, ya cálmese. Ya por favor, se sientan que no es el momento..., perdón usted tiene trabajo... Venga, ustedes están en clase y se...”. Estudiantes: “no llore, no llore..., si vio, ya se me robaron el lapicero..., y después dice la mamá que por qué le pegan? Ah, sí, después dice ella, que por qué le pegan...”.

Flórez enfatiza en que lo importante dentro del aula es desarrollar y humanizar a los estudiantes, y que el maestro debe dar pie para que se generen experiencias que promuevan el desarrollo de las habilidades de pensamiento en el campo que se esté orientando. Asimismo, dice el autor, el estudiante debe tener la capacidad de observar, comprender y criticar las causas por las cuales poseía conceptos erróneos. A partir de las anteriores consideraciones se muestran las siguientes evidencias: Maestra: “ya sabe que le he llamado la atención por eso, por estar poniendo apodos a los compañeros”. Maestra: “con minería a cielo abierto, ¿qué ventajas y desventajas traería para los Calarqueños?”. Maestra: “¿qué acciones adelantarías como ciudadano Calarqueño para evitar la explotación minera en tu municipio?”

Ahora, desde la mirada de Coll sobre el constructivismo y referente a la función social y socializadora de la educación y de la escuela, en los videos se puede observar cómo se cumple esta función, no solo desde el manejo de los contenidos que tienen que ver con temas de interés para la comunidad y para el país, sino también desde las mismas reglas que se establecen dentro de la clase para poder tener una buena convivencia. Así, el tema sobre la minería a cielo abierto y su impacto sobre el medio ambiente, es una forma de responder a la función social de formar ciudadanos conscientes de los problemas de su entorno y críticos de los mismos. La función socializadora se refleja en las relaciones interpersonales que se establecen dentro del aula de clase, donde no solo la maestra trabaja con el grupo completo, sino que lo divide en subgrupos

para la realización de las tareas dentro del aula, permitiendo el intercambio de ideas y el acercamiento entre sus miembros. De igual forma, establece normas para la convivencia como el respeto por la palabra del otro, por el otro como persona cuando reprende por los apodos.

Maestra: “ya sabe que le he llamado la atención por eso, por estar poniendo apodos a los compañeros”. Maestra: piensen en ustedes mismos, si se les llega a resaltar algo a ustedes y otros empiezan jaaa y a criticarlo como se van a sentir?, y el silencio cuando se está desarrollando un tema.

Con relación al papel del docente, Coll explica la función del maestro como un intermediario entre el conocimiento y los alumnos, como el especialista que ayuda a construir o a transformar los conocimientos dentro del aula. En los videos, la maestra, por ejemplo, ubica a sus estudiantes en su contexto inmediato, el municipio de Calarcá y, a partir de preguntas, indaga por el impacto que sobre el medio ambiente tendría la extracción de oro a cielo abierto en las tierras aledañas. Los estudiantes van dando respuestas desde sus saberes previos y entre todos se va construyendo el conocimiento sobre los aspectos negativos de la minería ilegal, no solo en el municipio sino en el medio ambiente en general.

Lo mismo sucede con la identificación de los elementos de la tabla periódica, cuando la maestra conforma subgrupos y les entrega talleres diferentes para que los estudiantes diferencien elementos, vitaminas, componentes, etc., y logren reconocer cuáles son los elementos químicos que conforma la tabla periódica. En un proceso guiado por la maestra, los estudiantes logran comprender el tema, ellos mismos van construyendo el conocimiento con la mediación de la docente. De esta manera, el maestro transmisionista de saberes queda abolido y surge el que fomenta el diálogo, el encuentro de voces entre los alumnos, el que orienta la forma como estos llegan a construir su saber científico.

Con relación a los planteamientos de Perrenoud expuestos anteriormente, sobre las acciones llevadas a cabo en las prácticas de aula por la maestra, este dice que los maestros están condenados a ejercer en su labor una racionalidad limitada que riñe con el ideal de lo que desean hacer porque deben restringir su quehacer a los recursos que posee la institución. En el caso observado, esos recursos fueron: reflexión, videos, sonidos, saberes previos, T.V., tablero, cuaderno, otra lengua, (inglés), voluntad y compromiso del estudiante, motivación, conocimiento del tema. Maestra: “de pronto sí, pero deme un ejemplo de una persona que no es capaz de amar”. Maestra: “Para un día de explotación de oro en la montaña necesitan utilizar... ¿cuánta agua estarán necesitando? Maestra: “vamos a dejar que ruede la segunda parte entonces vamos parando para que hagamos reflexión y ahí sí respondemos las preguntas”.

Sobre saberes previos se registra la siguiente evidencia: Maestra: “¿quién sabe qué es el firmamento?”. Esta pregunta generó interacción con la participación de los estudiantes que dieron respuestas como: “la primera comunión”, “la confirmación”, “es cuando los celadores...”. La actividad dio hasta para una evasión: “profe, que Danilo sabe”.

También desde Perrenoud, se considera que el maestro puede alimentar la duda en los estudiantes sin necesidad de ofrecerles los medios para despejarla, similar a lo que plantea Flórez cuando dice que el maestro debe propiciar experiencias que promuevan el desarrollo de las habilidades de pensamiento del estudiante. Es así como la duda genera replanteamientos que forjan respuestas. Maestra: “most, bueno vamos a ver qué nos querrá decir”. Maestra: “ustedes van a mirar, a escuchar, no es un resumen”; “cuando ustedes miran en la noche y se hacen...”. Se desprende de las evidencias anteriores, que la maestra promueve a través de las preguntas y el empleo de algunas palabras referentes al tema tratado, espacios de duda para que el estudiante retroalimente sus saberes previos y busque una respuesta en su mente. Maestra: “imagínense que

se utiliza el agua de todos nosotros para...”. Estudiante: “entonces para que tantas preguntas para es pedacito profe”. Esta característica se pudo observar al trabajar temas como el amor hacia otras personas, la apropiación del sentir como ciudadano frente a una problemática ambiental y la presentación del espacio sideral.

Desde la perspectiva teórica de Flórez existen registros que se corresponden con los planteamientos de Zabala y Perrenoud, que muestran cómo la maestra sigue el modelo del constructivismo. Así por ejemplo, entender que si el estudiante participa en clase se encuentra inmerso en lo que Flórez denomina, desde el constructivismo: “Propiciar experiencias que promuevan las habilidades de pensamiento”, “Cada participación genera en el estudiante un proceso”, “Porque de hecho, nunca la cabeza del alumno está vacía y aunque el maestro no quiera, el procesamiento interior de cualquier mensaje que les llega a los alumnos es inevitable” (1994, p. 238).

Así pues, desde el análisis del constructivismo de Flórez, todo conocimiento es una construcción mental que se va formando en el estudiante durante el proceso de enseñanza aprendizaje, así sea el primero o el último en entenderlo, y el maestro debe comprender que “la enseñanza constructivista considera que el aprendizaje humano es siempre una construcción interior” (p. 237), por lo tanto, todos los estudiantes aprenden de manera diferente.

Para finalizar, con respecto a la práctica reflexiva de la maestra, es importante destacar el diálogo a partir del cual construyen los saberes dentro del aula, al invitar a los estudiantes a pensar las respuestas sobre interrogantes relacionados con temas del contexto social, cultural y emocional de estos. Ejemplo: estudiante: profe hoy nos comportamos bien porque es la primer hora y estamos...”. Ejemplo, el tema sobre el derecho a amar y ser amado, la explotación del

oro a cielo abierto y sobre comportamientos éticos dentro del salón de clase. Se deduce de los videos que la docente va creando el conocimiento de manera cooperativa, que ella es una mediadora en el proceso de aprendizaje y que los saberes no surgen de la repetición o de la transmisión de conceptos, sino de la participación, del diálogo, es decir, de un trabajo conjunto que incluye no solo el conocimiento científico, sino también conocimiento humano que promueve la convivencia y el desarrollo personal del estudiante.

6. Conclusiones

A través del trabajo realizado empleando como instrumento de recolección de la información la observación no participativa, fue posible caracterizar la práctica de aula de una maestra de sexto grado en una escuela pública, Institución Educativa General Santander, del municipio de Calarcá, Quindío, ubicado en el Eje Cafetero de Colombia.

La información obtenida por medio de la videograbación de cuatro prácticas de aula de una maestra, llevó a la investigadora a identificar, describir y analizar los datos, convertidos en evidencia de que la transformación de los procesos de enseñanza aprendizaje con respecto a las prácticas de aula, se gesta de manera paulatina frente a los observadores e investigadores del área, se hace objetiva cuando la suma de datos refleja la realidad de lo que sucede dentro del aula de clase. Los datos analizados muestran que el cambio en la práctica de aula se encuentra en proceso, que los pasos para que éste sea posible van surgiendo en dicha práctica, y que solo resta que quienes las realizan entiendan y sean conscientes de lo que se está viviendo en sus salones de clase.

Como se demostró en la identificación, descripción y análisis de la información encontrada sobre la práctica de aula de la maestra, los modelos pedagógicos son pilares en la transformación del proceso de enseñanza aprendizaje, y la maestra retoma de ellos aspectos importantes que aplica dentro del aula para llegar a sus estudiantes con el contenido que desea construir en sus esquemas mentales, empleando estrategias incluidas en lo que los teóricos definen como característica de la práctica de aula.

Además, si bien es cierto que el conductismo procede del tradicionalismo y que aspectos como la importancia del maestro “no se deben dejar de lado” (Flórez, 1994, p. 173), la

trayectoria de la educación registrada durante las últimas décadas lleva a evidenciar que cada modelo pedagógico contempla aspectos en los que coinciden unos con otros, permitiendo la combinación de unas características y factores que llevan a forjar la innovación en la enseñanza aprendizaje. Dicha integración de ideas y propuestas posibilita partir de conceptos generales que luego se particularizan en cada estudiante, con el objetivo de que, mediante la lectura de la realidad desde el aula, adquiera un aprendizaje significativo, un aprendizaje en contexto, que lleva a presentar un modelo de construcción desde los procesos cognitivos.

En este proceso el maestro es insustituible como formador del estudiante, pues la práctica de aula no involucra solo la formación en el conocimiento científico, sino que además exige la formación humana del estudiante. En ese proceso de enseñanza aprendizaje, es el maestro quien consuma la transferencia de conocimiento durante las prácticas de aula, de forma adecuada, independientemente del modelo pedagógico estipulado puesto que cada sujeto social es un mundo independiente. Es lo mismo que expone Zabala (2000, p. 88) cuando afirma que: “No todo se aprende del mismo modo, en el mismo tiempo ni con el mismo trabajo”.

Las evidencias recogidas en la videograbación demuestran que la maestra, en sus prácticas de aula, asume aspectos de los diferentes modelos pedagógicos para formar a sus estudiantes, y no solo en el momento de transmitir la información, sino también de velar por el desarrollo humano de los mismos. Como dice Flórez, no abandona del todo la práctica tradicional, retoma el conductismo en algunos momentos y para desarrollar algunos temas, concede ciertas libertades a los estudiantes a la hora de permitir que expresen libremente sus opiniones, acude al contexto local del municipio para desarrollar un tema e inducir a sus estudiantes a la reflexión y a la crítica de su realidad, así como retoma los saberes previos para generar diálogo dentro de la clase y participación activa del estudiante.

De acuerdo con lo observado en las cuatro sesiones grabadas, la maestra planifica la práctica de aula y va desarrollando los temas de acuerdo con unos pasos preconcebidos. Sorteando exitosamente las situaciones imprevistas y emplea en el desarrollo de los temas los recursos que le brinda el medio, como el tablero, el televisor, los cuadernos, el interés del estudiante por determinados temas, etc.

Por otro lado, aunque se plantee a partir de la evidencia que la maestra observada combina aspectos y características de los diferentes modelos pedagógicos expuestos en el desarrollo del presente trabajo, resulta claro que el enfoque que predomina en sus prácticas de aula es una fusión entre el tradicionalista y el socio constructivista, pues con las actividades desarrolladas induce a los estudiantes a construir el conocimiento, permite que se aprenda a partir del error y ella es una orientadora en la conformación de los esquemas mentales de sus estudiantes cuando logra que asimilen un conocimiento nuevo, validando así las teorías con las cuales prepara sus prácticas de aula.

Además, la práctica de aula desde la visión del socio constructivismo permite observar el papel social y socializador de la educación, pues algunos de los temas trabajados en las sesiones no solo se relacionan con problemas de la comunidad, sino que además se desarrollaron en subgrupos que permitieron interactuar a los estudiantes de forma más cercana para generar sus propios saberes, conocimiento que luego se amplió al grupo en su totalidad, socializando los aportes individuales y grupales. Esta metodología abrió espacios para la formación humana de los estudiantes aportando normas para el respeto por el otro, por su palabra y su forma de entender y aprender.

También se destaca en este trabajo la visión de la maestra como una mediadora entre los contenidos y los estudiantes, el triángulo del proceso de enseñanza aprendizaje al que se refiere Coll, en el que los alumnos no son receptores pasivos sino actores en la construcción o transformación de su propio saber. La docente distribuye el trabajo, pregunta, responde inquietudes, asesora, concilia, orienta el proceso. Establece un clima de diálogo, procura la sana convivencia dentro del grupo y esos elementos contribuyen a la formación integral del estudiante.

Para finalizar, lo que se evidencia en las prácticas de la maestra es un trabajo constructivo llevado a cabo mediante diversas didácticas, ejercicios individuales y colectivos que condujeron a los estudiantes a pensar, a argumentar sus respuestas y, en algunos casos, a asumir posiciones frente a diferentes temas, lo cual los convierte en personas críticas y reflexivas. Este análisis permite definir que la práctica educativa de la maestra se encuentra permeada por los principios fundamentales del socio constructivismo y que, de una manera consciente, al planificar sus actividades para desarrollarlas dentro de la clase, mezcla las prácticas de la escuela tradicional e irrumpe con esquemas novedosos que logran motivar un aprendizaje significativo en los estudiantes.

7. Recomendaciones

El resultado de las revisiones de otros trabajos sobre el mismo tema y el estudio de los planteamientos de los teóricos que se refieren a las prácticas de aula, evidencian la necesidad de avanzar hacia una educación activa, donde el estudiante sea realmente protagonista de su proceso de aprendizaje. Se trata de revisar la forma como se está llevando a cabo el acto de enseñar, cómo se socializan los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales para generar “combinaciones dinámicas” y el empleo de diferentes formas o modelos de enseñanza (Flórez, 1994, p. 154).

Es en ese proceso de entendimiento de la importancia que tienen las acciones desarrolladas en el aula por el maestro, que está cobrando relevancia la transformación de las prácticas de aula. Los dogmas que antes se asumían inalterables con respecto al ejercicio docente, registran mutaciones a través del tiempo y son observables, de acuerdo con lo encontrado en las concepciones de los teóricos analizados en este documento. Por lo tanto, es significativo que el maestro reoriente la práctica en el momento en que considere pertinente, según el conocimiento de sus estudiantes, el contexto en el que se encuentra inmerso y los saberes previos, entre otros, para lograr los objetivos trazados, tal y como lo sugiere Zabala (2000, p. 88).

De otro lado, para definir criterios que permitan al orientador de la práctica de aula ajustar los contenidos desde otro ángulo, en un momento determinado, en búsqueda de la cualificación de sus acciones, o sea, la preparación necesaria para realizar el trabajo que exige conocimientos y una práctica específica, es imprescindible que el maestro se inscriba en un proceso de profesionalización con el fin de ampliar su mirada sobre el proceso de enseñanza aprendizaje y actualizar sus concepciones sobre el mismo: “Algunos formadores se deben especializar en

análisis de la práctica, estudio de casos, supervisión de períodos de prácticas y en seguimiento de equipos y proyectos para lograr que su trabajo de formadores sea a partir de la práctica”

(Perrenoud, 2004, p. 163). Sujeto de análisis: los actos realizados por una maestra.

Los trabajos que preceden a esta investigación, evidencian que se están dando pasos hacia la reconstrucción de las representaciones que poseen los maestros sobre lo que es una práctica de aula, y de acuerdo con los planteamientos de Zeichner (2011, p. 151): “Mi tesis es que nuestra visión de la investigación educativa debe incluir tanto los conocimientos generados por los profesores como los que se producen en la universidad”.

La presente investigación, desde las teorías de Flórez, demuestra que se está avanzando en el estudio y la comprensión del proceso de enseñanza aprendizaje, al registrarse cambios en la forma como los maestros desarrollan sus prácticas de aula. Trabajos como los presentados en los antecedentes de éste, permiten recomendar que se debe seguir con la indagación en detalle sobre las actitudes, comportamientos y unidades didácticas específicas que se presentan dentro del aula, que permitan la reconstrucción de práctica de los maestros para promover no solo la obtención de un aprendizaje significativo, sino también para promover la formación humana del estudiante en aspectos como el respeto por el pensamiento del otro, la reconstrucción de referentes mentales sobre actitudes positivas, el trabajo colaborativo y cooperativo, entre otros.

Otro punto en el que se debe avanzar, es en el de hacer de una vez el giro mental hacia una educación que permita comprender que ya se están incrementando, con un trabajo continuado, las didácticas en la pedagogía en torno a fomentar las acciones, hoy descritas como socio constructivismo, pues según Coll, et al. (1993, p. 41), este modelo induce el desarrollo de múltiples acciones que el maestro puede ir adaptando a sus necesidades específicas dentro del aula de clase: “En el uso de sus experiencias previas, para que se utilicen como instrumentos

para que el estudiante pueda seleccionar qué relaciones establecerá”. Pero también, como dice Flórez (1994, p. 235): “Que logre modificar su estructura mental y alcanzar un mayor nivel de diversidad, de complejidad y de integración”. Desde el rol que como expectativa del estudiante se manifiesta en las teorías actuales.

Por tanto, la recomendación central que surge de esta investigación es la de que, si el constructivismo es el modelo pedagógico que predomina en las prácticas de aula, el paso que sigue para cualificar esas prácticas es perfeccionar las didácticas, para lo cual el maestro debe investigar, profesionalizarse para hacer que su trabajo diario aporte más y mejores elementos a la formación de sus estudiantes y a la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje. Además, esta formación docente exige involucrar dentro del trabajo en el aula un avance significativo en el cambio del proceso enseñanza – aprendizaje, pero también las tecnologías, ya que controlan gran parte de la vida de los seres humanos y el estudiante debe salir preparado para comprender su funcionamiento en el mundo real, entendiendo críticamente la importancia de ésta en la sociedad contemporánea, para que así los estudiantes sean transformadores de sus propios contextos y se integren en el proceso de formar una nueva sociedad.

Sin embargo, después de realizar el presente trabajo quedó un gran vacío, por delimitación del tema, al no poder investigar desde los argumentos que plantea Schön en: “Reflexión-sobre-la-acción: Una visión retrospectiva de "la comprensión adquirida al tratar el caso concreto”. Y la “Reflexión-en-la-acción. Como una reflexión efectuada a medida que se desarrolla la acción”. Estos temas quedan como inquietud para próximas investigaciones, pues resulta importante comprender la práctica de aula desde la reflexión que puede hacer el maestro sobre ella, para introducir los cambios que esta reflexión le sugiera como pertinentes.

Otra recomendación gira en torno a la indagación sobre las acciones que realiza el maestro para acompañar a los estudiantes en la comprensión de las razones que las prácticas de aula tienen, para exigir cada vez más en el desempeño individual y grupal. Investigar sobre cuáles son las herramientas ofrecidas para superar las dificultades para adaptarse al trabajo en equipo. Las que se usan para lograr que los estudiantes sean creativos al momento de exigir a sus compañeros un cambio de perspectiva sobre la colaboración requerida en práctica de aula, así como resulta importante conocer las herramientas que emplean los maestros en las prácticas de aula cuando realizan actividades grupales, porque desde el constructivismo, el trabajo colaborativo es fundamental.

Bibliografía

- Agudelo Morales, J. J., Salinas Mendoza, D. M., y Ramírez Bravo, Y. N. (2012). *Concepciones sobre práctica pedagógica de las estudiantes de IX semestre de la Licenciatura en Pedagogía Infantil*. (Tesis de Licenciatura en Pedagogía Infantil) Universidad Tecnológica de Pereira. Disponible desde <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/2792/371404A282.pdf;jsessionid=9D9528F6DEB72685B36039287A3C9113?sequence=1>
- Anguera Argilaga, M. T. (1986). La Investigación cualitativa. *Educación*, 10, 23–50. Barcelona. Disponible desde: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/461-883-1-SM.pdf>
- Armento, B. (1991). Changing conceptions of research on the teaching of social studies. En J. P. Shaver, & (Ed.), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for the Social Studies*. (pp. 185-196). New York: Macmillan.
- Astolfi, J.-P. (1997). *Aprender en la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Beltrán, Y., Quijano, M., & Villamizar, G. (2008). Concepciones y prácticas pedagógicas de los profesores que enseñan ciencias naturales y ciencias humanas en programas de ingeniería de dos universidades colombianas. *Studiositas*, 3(1), 41–45. Retrieved from http://portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/files/21_986_v-3-n-1-i-beltran-y-otros.pdf
- Bulmer, M. (1979). Concepts in the Analysis of Qualitative Data. *Sociological Research Methods*, 27(4), 653–677. https://doi.org/10.1007/978-1-349-17619-9_16

Bunge, M. (1997). *Ciencia, técnica y desarrollo*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Cabaleiro, A. (2013). Análisis y mejora de la práctica docente: La Segunda Guerra Mundial en 4º curso de la ESO. UN estudio de caso. *Clio*, (39), 30. Retrieved from <http://clio.rediris.es/n39/articulos/AndreaCabaleiro.pdf>

Calvo Moreno, V. C., Moreno Vallejo, M. xiomara, & Osorio Mejía, A. M. (2010).

Concepciones de práctica pedagógica de estudiantes de IV semestre de la Licenciatura en Pedagogía Infantil (Tesis de Maestría en Educación). Universidad Tecnológica de Pereira.

Camargo y Fitzgerald (2016). Las prácticas de gestión que promueven el desarrollo de pensamiento crítico: un estudio de caso. (Tesis de Maestría en Educación). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. Disponible desde:
Camargo(file:///C:/Users/Usuario/Downloads/CamargoSaavedraMarthaPaola2016%20(1).pdf)

Canales García, M. (2013). *Modelos didácticos, enfoques de aprendizaje y rendimiento del alumnado de primaria*. (Tesis de Maestría en Educación Primaria). Universidad de Cantabria. Disponible desde: <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/2897>

Cárcamo Vazquez, H. (2005). Hermenéutica y Análisis. *Revista de epistemología de las Ciencias Sociales* (23), 204-216.

Cepeda Valencia, Henao Guarín, & Ospina Martínez (2011). *Concepciones de las prácticas pedagógicas estudiantes de IX semestre de Licenciatura en Pedagogía Infantil*. (Tesis de Licenciatura en Pedagogía Infantil). Universidad Tecnológica de Pereira.

- Céspedes Vargas, C. A., & López Martínez, M. A. (2013). *Comprensión de las prácticas educativas que median la convivencia escolar Institución Educativa Augusto Zuluaga Patiño y Fundación Universitaria del Área Andina de la Ciudad de Pereira*. (Tesis de Maestría en Educación). Universidad Tecnológica de Pereira.
- Chagoyán García, P. (2013). Rastreando el origen pedagógico del modelo educativo por competencias. *Revista Coepes, Agosto*(7). Retrieved from <http://www.revistacoepesgto.mx/revistacoepes7/index.php/rastreando-el-origen-pedagogico-del-modelo-educativo-por-competencias>
- Chaux, E., & Lleras, J. (2004). *Competencias ciudadanas : de los estándares al aula: una propuesta de integración a las áreas académicas*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., & Solé Antoni Zabala (1993). *El constructivismo en el aula*. Octava, edición. Barcelona: Editorial Graó.
- Coll, Palacios y Marchesi (Comp.) (2001). *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar*. Cap. 6: César Coll. Constructivismo y Educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. 2ª. edic. Madrid: Alianza Editorial. pp. 157, 185.
- Coll Salvador, C., & Onrubia, J. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos. *Investigación en la escuela*2, (45), 21–32.
- Contreras, f. (2004). «Weblogs en educación» [artículo en línea]. *Revista Digital Universitaria*. N.º 5. [Fecha de consulta: 9 de junio de 2007].

Colombia. Senado de la República. (2008). Proyecto de acto legislativo 11/08 del Senado, por el cual se reforma el Artículo 67 de la Constitución Política de Colombia, (11), 1–25.

Díaz Barriga Arceo, F. (2005). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill.

Díaz Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo : una interpretación constructivista* (2a.). México: McGraw-Hill Interamericana.

Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. 4ª Edic. Ediciones Morata, S.L.

Disponible desde: <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/37/37ELLIOT-Jhon-Cap-1-y-5.pdf>

Flórez Ochoa, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.

Folgueiras Bertomeu, P. (2009). *Métodos y técnicas de recogida y análisis de información cualitativa*. Buenos Aires. Disponible desde: http://cultura-identidadupn111.wikispaces.com/file/view/power_taller.pdf

García Cabrero, B., Loredó Enríquez, J., & Carranza Peña, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(SPE.), 1–15. Retrieved from http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1607-40412008000300006&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Grabina, D., Ghiglione, S., Aimar, M., Marcehetti, V., Rosa, V., Thoreau, L., ... Universidad Nacional de Río Cuarto. (2010). Formando(nos): rupturas y aprendizaje. *Cuadernos de*

Prácticas Educativas, (7).

Gutiérrez, M. C., y Buitrago, O. (2009). *La formación docente en las prácticas educativas. “Una propuesta basada en la investigación.”* Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Gutiérrez, M. C.; Buriticá, O. C. y Rodríguez, Z. E. (2011). *El socioconstructivismo en la enseñanza y el aprendizaje escolar.* Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Retrieved from <http://www.librosyeditores.com/tiendalemoine/pedagogia/2856-el-socioconstructivismo-en-la-ensenanza-y-el-aprendiz-escolar-9789587221398.html>

Gutiérrez, M.C.; Buitrago, O. E. y Valencia, V. E. (2016). *Prácticas educativas reflexivas y la formación del profesorado.* Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Colección Trabajos de investigación.

Gutiérrez Ramírez, A. (2013). *Los lenguajes no verbales utilizados por el docente en el aula una caracterización de dos prácticas de enseñanza de segundo ciclo en Colombia e Inglaterra.* (Tesis de Maestría en Educación). Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. Disponible desde:

(file:///C:/Users/Usuario/Downloads/GutierrezRamirezAngela2013%20(1).pdf)

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. (2010). *las Estrategías y técnicas didácticas en el rediseño : El estudio de casos como técnica didáctica.* Disponible desde:
www.udesarrollo.cl/udd/CDD/charlas/.../ABP-Aprendizaje_Basado_en_Problemas.doc

López Dawson, C. (2016). *Derechos Humanos en el Siglo XXI.* Universidad Nacional de Costa Rica. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos (27) I.*

Martínez Bonafé, J. (1990). Descripción de la puesta en práctica de la investigación. In

Renovación pedagógica y emancipación profesional (pp. 101–122). España: Universidad de Valencia. Retrieved from

<https://books.google.com.co/books?id=M4bUYzhSwhwC&pg=PA101&dq=Descripción+de+la+Puesta+en+Práctica+de+la+Investigación&hl=es-419&sa=X&ved=0ahUKEwidqIGMyLjRAhWEKyYKHYYF4B4wQ6AEIGjAA#v=onepage&q=Descripción de la Puesta en Pr%C3>

Martínez Lobato, E. (1998). *Estudio de la integración de los medios informáticos en los currículos de educación infantil y primaria: sus implicaciones en la práctica Educativa*. (Tesis de Maestría en Educación). Universidad Complutense de Madrid. Disponible desde: <http://eprints.ucm.es/2258/>

Meirieu, P. (1998). *Frankenstein Educador*. Barcelona: Laertes Educación.

Ministerio de Educación Nacional Colombia (1994). Ley General de Educación. Ley 115 febrero 8 de 1994. *Congreso de La República de Colombia*, 50. Disponible desde: <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2007). Aprendizajes para mejorar - Guía 28 para la Gestión de Buenas Prácticas, 1–29. Disponible desde: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-124660_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Sanidad y Política Social de España & Andalucía, S. (2009). *Implementación de Guías de Práctica Clínica en el Sistema Nacional de Salud. Manual Metodológico*. Disponible desde: http://portal.guiasalud.es/emanuales/actualizacion/documentos/manual_actualizacion.pdf

- Moreno García, N. P., Rodríguez de Moreno, A., Torres Azocar, J. C., Mendoza, N. C., & Vélez Latorre, L. (2006). *Tras las huellas del saber pedagógico*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO.
- Perrenoud, P. (2004a). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó. Retrieved from http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/OUVRAGES/Perrenoud_2004_B.html
- Perrenoud, P. (2004b). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Grao.
- Presidencia de la República. Ministerio de Educación Nacional. (1994). Decreto 1860 de 1994. *Diario Oficial No 41.473, Del 5 de Agosto de 1994, 1994(41), 28*. Retrieved from http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf
- Posner, G. (2003) Docente del siglo XXI. Cómo desarrollar una práctica docente competitiva. México: McGraw-Hill. Antología de Teoría Curricular. UPN. Pp. 15-25
- Rivera González, A. F. (2013). Revisión de la praxis educativa. Estudio de casos: San Luis Potosí, Los Mochis y República Dominicana. *Revista Ra Ximhai*, 9(4), 259–268.
- Sánchez Hernández, J. A. (2009). *¿Qué es la práctica educativa?* Gobierno del Estado de Jalisco. Secretaría de Educación. Centro de Estudios de Posgrado.
- Schön, D. (1983). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*.

Barcelona: Paidós.

Schön, D. (1992). *La preparación de profesionales para las demandas de la práctica. La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Stake, R. (1985). Case study. In *World Yearbook of Education*. London: Kogan Page.

Toulmin, S. E., & Miguez, N. (1977). *La comprensión humana. I, El uso colectivo y la evolución de los conceptos*. Madrid: Alianza.

U.Flick (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. 2ª. Edic. Madrid: Paideia, Ediciones Morata S.L.

UNESCO-OIE. (2005). La conceptualización de la UNESCO sobre calidad: un marco para el entendimiento, el monitoreo, y la mejora de la calidad educativa, 5. Retrieved from http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Resource_Packs/TTCD/sitemap/resources/1_1_3_P_SPA.pdf

UNICEF. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2002). *UNICEF va a la escuela para promover los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes*. UNICEF. Retrieved from https://www.unicef.org/argentina/spanish/ar_insumos_educvaescuela1.PDF

Universidad EAFIT. (2003). *Aprendizaje Colaborativo / Cooperativo. Proyecto Conexiones*. Disponible desde: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-167925_archivo.pdf

Valencia Yepes, S. (2012). *Caracterización de la práctica educativa de una docente universitaria en la asignatura de educación para la sexualidad del programa de*

Licenciatura en Pedagogía Infantil del la UTP. (Tesis de Licenciatura en Pedagogía Infantil). Universidad Tecnológica de Pereira.

Villada, D. (2007). *Competencias*. Colombia: Editorial Sintagma.

Wikimedia. (2017). Wikcionario. Disponible desde:

<https://es.wiktionary.org/wiki/Wikcionario:Portada>

Wittrock, M. C. (1989). *La investigación de la enseñanza*. Madrid: Paidós Educar. Disponible desde: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Shulman_Unidad_1.pdf

Zabala, A. (2000). *Los materiales curriculares y otros recurss didácticos. La práctica educativa. Cómo enseñar*. Disponible desde: <http://des.for.infed.edu.ar/sitio/upload/zavala-vidiella-antoni.pdf>

Zeichner, K. M. (2011). La formación del profesorado y la lucha por la justicia social. *Revsita Electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(2), 137–141.

Anexos

Anexo 1

CONSENTIMIENTO INFORMADO

En éste consentimiento informado usted declara por escrito su libre voluntad de participar o permitir la participación del estudiante

identificado con documento N° _____, luego de comprender en qué consiste la investigación Características de la práctica de aula de una maestra de una escuela pública en el municipio de Calarcá, Quindío, en el grupo 6ºB de la Institución Educativa General Santander, Calarcá, Quindío” adelantada por la Línea de Investigación Didácticas Flexibles y Educación Inclusiva de la Maestría en Educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

Objetivo de la Investigación: Caracterizar la práctica de aula de una maestra de sexto grado en una escuela pública, la Institución Educativa General Santander, del municipio de Calarcá, Quindío.

Justificación de la Investigación: En lo que respecta a las acciones que el maestro realiza dentro del aula, la educación actual exige que estas se transformen para que conduzcan a un aprendizaje significativo, para que los estudiantes asimilen la información pero también para que sean capaces de construir su propio conocimiento. Es decir, el ejercicio del maestro dentro del aula debe conducir a formar en los niños y jóvenes las habilidades necesarias para que, mediante un proceso

de enseñanza aprendizaje, sean capaces de apropiarse del conocimiento, de entender su realidad y de convertirse en seres críticos frente a la misma.

Procedimientos: Para la recolección de la información se utilizó la observación no participante, a través de la videograbación. Como instrumento de recolección de información, se entiende que el observador no se convierte en parte del campo observado. La observación permite que el investigador descubra cómo funciona o sucede algo realmente.

Beneficios: La información obtenida permitirá comprender las características de las prácticas de aula en el grupo 6ºB y representará un insumo y aporte para las transformaciones que requieren las prácticas de aula en las Instituciones Educativas en el marco de la Educación de calidad.

Factores y riesgos: Esta es una investigación sin riesgo donde no se realiza ninguna intervención o modificación intencionada de las variables biológicas, fisiológicas, psicológicas o sociales de los individuos que participan en el estudio.

Garantía de libertad: La participación en el estudio es libre y voluntaria. Los participantes podrán retirarse de la investigación en el momento que lo deseen, sin ningún tipo de consecuencia.

Garantía de información: los participantes recibirán toda información significativa y respuesta a cualquier inquietud que surja durante el estudio.

Confidencialidad: los nombres y toda información que usted proporcione, serán tratados de manera privada y con estricta confidencialidad, estos se consolidaran en una base de datos como parte del trabajo investigativo. Sólo se divulgará la información global de la investigación, en un informe en el cual se omitirán los nombres propios de las personas de las cuales se obtenga información.

Recursos económicos: en caso que existan gastos durante el desarrollo de la investigación, serán costeados con el presupuesto de la investigadora.

A quien contactar: En caso que usted quiera saber más sobre esta investigación o tenga preguntas o dudas en cualquier momento, puede contactar a Luz Stella Montoya Alzate directora del trabajo de grado. A Teresa Ramírez Sánchez nro., de celular 3005494969 investigadora.

Certifico que he leído la anterior información, que entiendo su contenido y que estoy de acuerdo en participar en la investigación. Se firma en la ciudad de Calarcá los _____ días, del mes _____ del año 2016.

Nombre del informante

Cédula:

Nombre del testigo

Cédula:

Firma del informante

Firma del testigo